

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών: διαστάσεις, διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με το σχολικό κλίμα.

Θωμά Φαλούτσου

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ Ευαγγελία Παπαλόη

ΒΟΛΟΣ 2021

Περίληψη

Ως επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού θεωρείται η θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία προκαλείται από την αρμονική σύνθεση μεταξύ συγκεκριμένων παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών του. Το Οργανωσιακό κλίμα ενός οργανισμού αφορά στην οργανωσιακή και διοικητική δομή, την οργανωσιακή και διοικητική κουλτούρα και τις κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες οι οποίες επικρατούν σ' αυτόν. Το Οργανωσιακό κλίμα επηρεάζει την επαγγελματική ευημερία ενός εργαζομένου στον οργανισμό. Με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και του βαθμού στον οποίο συσχετίζονται με παράγοντες ψυχοκοινωνικής φύσης του οργανωσιακού κλίματος στο σχολείο πραγματοποιήθηκε έρευνα επισκόπησης - ποσοτικής στρατηγικής με τη συμμετοχή 134 εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε έρευνα ποσοτικής στρατηγικής με εργαλείο ερωτηματολόγιο 50 ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ευημερούν στην επαγγελματική τους ζωή και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό. Σε παρόμοιο βαθμό βιώνουν επιμέρους διαστάσεις της ευημερίας όπως η συναισθηματική ευημερία, η επαγγελματική ευημερία (ως κίνητρο), η κοινωνική ευημερία, η γνωστική ευημερία και η ψυχοσωματική ευημερία. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες όπως η αυτο-αποδοχή, η συναισθηματική δύναμη, η προσωπική ανάπτυξη, η ικανοποίηση από την εργασία, η σχολική συνδεσιμότητα, η κυριαρχία στο περιβάλλον και οι θετικές σχέσεις με συναδέλφους τους. Αναφορικά στο κλίμα το οποίο αντιλαμβάνονται στα σχολεία φαίνεται να εμφανίζεται με στοιχεία από πέντε διαστάσεις, εκείνες του υποστηρικτικού κλίματος, του συλλογικού κλίματος, του κλίματος στενής σχέσης, του αυταρχικού και του κλίματος απεμπλοκής. Όλες αυτές οι διαστάσεις επιδρούν στους παράγοντες της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται επαγγελματικά στα σχολεία. Η στατιστική εξέταση των δεδομένων έδειξε ότι η ευημερία των εκπαιδευτικών προβλέπεται από δύο παράγοντες - διαστάσεις του σχολικού κλίματος, το υποστηρικτικό κλίμα και το συλλογικό κλίμα. Αυτό το μοντέλο μπορεί να εξηγήσει περίπου το 34% της διακύμανσης των δεδομένων της επαγγελματικής ευημερίας όπως αυτά δηλώθηκαν από τους συμμετέχοντες.

Προτείνεται η συνέχιση της οργανωσιακής δομής και κουλτούρας στα ελληνικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφού συνεργεί στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο συντελεί στην αποτελεσματική λειτουργία και την ανάπτυξή του.

Προτείνεται η προσαρμογή της παρούσας έρευνας σε δείγμα ικανό να εξηγήσει τις ίδιες σχέσεις σε πανελλαδική κλίμακα και να διασαφηνίσει τις πτυχές και τους βαθμούς της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το σχολικό κλίμα το οποίο επικρατεί στα ελληνικά σχολεία.

Λέξεις Κλειδιά

Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών, Σχολικό Κλίμα

Abstract

The professional well-being of the teacher is considered to be the positive emotional state which is caused by the harmonious synthesis between specific factors of the school environment and his personal needs and expectations. The organizational climate of an organization concerns the organizational and administrative structure, the organizational and administrative culture and the social and working conditions that prevail in it. The organizational climate affects the professional well-being of an employee in the organization. In order to investigate the professional well-being of the secondary school teacher and the degree to which they are related to psychosocial factors of the organizational climate in the school, a review-quantitative strategy survey was conducted with the participation of 134 teachers. Quantitative strategy research was conducted with the 50 items questionnaire tool. The results showed that teachers prosper in their professional life and in fact to a significant degree. To a similar degree, they experience individual dimensions of well-being such as emotional well-being, professional well-being (as motivation), social well-being, cognitive well-being and psychosomatic well-being. Teachers' professional well-being is shaped by psychosocial factors such as self-acceptance, emotional strength, personal development, job satisfaction, school connectivity, environmental mastering, and positive relationships with colleagues. Regarding the climate they perceive in schools, it seems to appear with elements from five dimensions, those of the supportive climate, the collective climate, the climate of close relationship, the authoritarian and the climate of disengagement. All these dimensions affect the factors of teachers' professional well-being. The school climate seems to be an important factor in the lives of teachers who teach, learn and develop professionally in schools. The statistical analysis of the data showed that the well-being of teachers is predicted by two factors - dimensions of the school climate, the supportive climate and the collective climate. This model can explain about 34% of the variation in occupational well-being data as stated by participants.

It is proposed to continue the organizational structure and culture in Greek secondary schools as it contributes to the professional well-being of teachers, which contributes to its effective operation and development.

It is proposed to adapt the present research to a sample capable of explaining the same relationships on a nationwide scale and to clarify the aspects and degrees of professional well-being of teachers in relation to the school climate that prevails in Greek schools.

Keywords

Teacher Professional Well-being, School Climate

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	8
1. Κεφάλαιο 1°. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών.....	10
1.1. Η έννοια της Ευημερίας.....	10
1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση	10
1.1.2. Διαστάσεις & Παράγοντες της Ευημερίας.....	15
1.2. Η έννοια της Επαγγελματικής Ευημερίας	20
1.2.1. Η Επαγγελματική Ευημερία.....	20
1.2.2. Διαστάσεις & Παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας	24
1.2.3. Η Επαγγελματική Ευημερία του Εκπαιδευτικού	26
1.2.4. Διαστάσεις & Παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού.....	26
1.2.5. Μοντέλα Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού	28
2. Κεφάλαιο 2°. Το σχολικό κλίμα	32
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος.....	32
2.1.1. Μοντέλα Σχολικού Κλίματος.....	34
2.1.2. Διασυνδέσεις Κλίματος με τη Κουλτούρα στο χώρο του Σχολείου	38
3. Κεφάλαιο Τρίτο. Επαγγελματική Ευημερία του Εκπαιδευτικού και Κλίμα στο Σύγχρονο Σχολείο	39
3.1. Προκλήσεις, Οφέλη και Εμπόδια	39
3.2. Συναφείς έρευνες – Μέτρα και Κλίμακες.....	42
3.2.1. Συναφείς έρευνες στην Ελλάδα	42
3.2.2. Διεθνείς συναφείς έρευνες	46
3.2.3. Μέτρα & Κλίμακες μέτρησης παραμέτρων της Ευημερίας.....	52
3.2.4. Μέτρα & Κλίμακες μέτρησης παραμέτρων του Σχολικού Κλίματος.....	54
4. Μεθοδολογία	56

4.1.	Στόχοι της Έρευνας.....	56
4.2.	Ερευνητικά Ερωτήματα	56
4.3.	Ερευνητική Μεθοδολογία	57
4.3.1.	Ερευνητική Στρατηγική & Σχέδιο – Στατιστικός Σχεδιασμός.....	57
4.3.2.	Μοντέλο Επαγγελματικής Ευημερίας και Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο (ΕΕΣΚ) – Εννοιολογικοί Ορισμοί.....	58
4.3.3.	Το Ερωτηματολόγιο	67
4.3.4.	Μεταβλητές της Έρευνας.....	71
	Ανεξάρτητες Μεταβλητές.....	71
	Εξαρτημένες Μεταβλητές.....	71
5.	Αποτελέσματα	73
	Λειτουργικοί ορισμοί.....	73
	Στατιστικός Σχεδιασμός.....	73
	Στατιστική Διερεύνηση.....	74
	Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	76
	Έλεγχος Κανονικότητας.	77
	Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών – Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία.....	78
	Σχολικό Κλίμα – Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία	83
	Διερεύνηση στατιστικής σημαντικότητας διαφορών.....	86
	Σχολικό Κλίμα – Διερεύνηση Διαφορών στις αντιλήψεις.....	95
	Συσχετισμοί της Επαγγελματικής Ευημερίας (Παράγοντες).....	98
	Συσχετισμοί της Επαγγελματικής Ευημερίας (Διαστάσεις)	100
	Συσχετισμοί στο Σχολικό Κλίμα	102
	Συσχετισμοί Σχολικού Κλίματος & Ευημερίας.....	103
	Πολλαπλή Παλινδρόμηση	105
	Επαγγελματική Ευημερία & Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος.....	105

Επαγγελματική Ενημερία Εκπαιδευτικών και Δημογραφικά στοιχεία	107
6. Συμπεράσματα.....	108
Περιορισμοί της Έρευνας	115
Προτάσεις για περεταίρω έρευνα	115
Βιβλιογραφία	116
Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο	132
Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες.....	138

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το επάγγελμά τους ως επάγγελμα υψηλού επιπέδου, το οποίο, μεταξύ άλλων, παρέχει ευκαιρίες προαγωγής για ταλαντούχα άτομα, παρέχει δυνατότητες αυτο-ανάπτυξης και προσωπικής ανάπτυξης, πράγματα τα οποία επηρεάζουν θετικά την ικανοποίησή τους από την εργασία (Bogler, 2001).

Ο Αναστασίου (2018) και η Κωφού (2019) αναφέρουν ότι στον Ελληνικό χώρο λίγες μελέτες μέχρι τώρα έχουν ως κύριο άξονα την ευημερία ή την ευεξία. Μάλιστα όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η εν λόγω ερευνητική δραστηριότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η επαγγελματική ευημερία, όπως και η γενική ευημερία, μπορεί να νοηθεί ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο (Van Horn et al., 2004). Η διερεύνηση των παραγόντων που διασυνδέονται με την ευεξία και την ευημερία των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για την ανάληψη δράσεων με σκοπό τη επίτευξη μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης (Κατίδου, 2019).

Οι Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman (2005) αναφέρουν το ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βιώνει τη διδασκαλία και πώς αυτό το βίωμα επηρεάζει την ευημερία του. Επιπλέον, οι Leithwood and Jantzi (1990) αναφέρουν ότι υπάρχουν ερωτήματα όπως για το πώς επηρεάζουν οι διάφορες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο την ανάπτυξη κοινής σκέψης και ποιες μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης θα μπορούσαν να προωθηθούν καλύτερα από την προσπάθεια των διευθυντών των σχολείων να αναπτύξουν μια πιο συνεργατική σχολική κουλτούρα.

Ο χαμηλός βαθμός Ευημερίας στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται σε πολλές πτυχές, που κυμαίνονται από την εξάντληση και το χαμηλότερο βαθμό δέσμευσης στην εργασία έως την έλλειψη συγκέντρωσης και την έκφραση ψυχοσωματικών παραπόνων (Van Horn et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίσουν πολύ αγχωτικές συναισθηματικές καταστάσεις με τρόπους που θέτουν σε κίνδυνο την ικανότητά τους να δημιουργούν και να διατηρούν ποιοτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να παρέχουν υποστήριξη στα παιδιά υπό τη φροντίδα τους. Όμως υπάρχει έλλειψη έρευνας που στοχεύει κατανόηση και υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας και ευημερίας των εκπαιδευτικών ως μέσου προώθησης της ανθεκτικότητας και βελτίωσης της απόδοσής τους και κατ' επέκταση, της απόδοσης των μαθητών τους (Jennings, 2015).

Η Ευημερία αποτελεί μία πολυδιάστατη δομή η οποία συντίθεται από σειρά διακριτών διαστάσεων και ο βαθμός στον οποίο κάποιος βιώνει την Ευημερία είναι διαφορετικός σε κάθε διάστασή της (Ryff & Keyes, 1995). Επομένως αν κάποιος θα ήθελε να διερευνήσει σφαιρικά το βαθμό στον οποίο κάποιος βιώνει την Ευημερία θα πρέπει να το πράξει διερευνώντας το βίωμά του στις επιμέρους διαστάσεις της εν λόγω δομής της Ευημερίας.

Εν κατακλείδι οι Παπαλόη και Μπουραντάς (2012) συμπεραίνουν ότι «... η ευτυχία που κατακτάται με την αρετή της φρόνησης αποτελεί το τέλος μιας αναζήτησης και περιπλάνησης η οποία δεν είναι μοναχική αλλά συλλογική και που βασίζεται όχι

μόνο στην θεωρητική γνώση αλλά στην εμπειρία και τη γνώση που αντλούμε από την ανταλλαγή με τον άλλο.»

Από την άλλη πλευρά, ένας υγιής σχολικός οργανισμός αποτελεί συνέπεια ενός υγιούς οργανωσιακού σχολικού κλίματος το οποίο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων τα οποία έχουν σχέση με την προσαρμογή στο περιβάλλον, τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων, την διατήρηση της αλληλεγγύης μεταξύ των μελών του την διατήρηση των αξιών του και την πρόοδο και την ευημερία του (Hoy & Sabo, 1998; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Συμπερασματικά, για να είναι μία εκπαιδευτική μονάδα αποτελεσματική απαιτείται η συναίνεση και η συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων ώστε να διασφαλιστεί η ικανότητα ευελιξίας, προσαρμοστικότητας, ανοίγματος του σχολείου στις ανάγκες του ευρύτερου περιβάλλοντος και κυρίως η συνοχή του συστήματος (Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012).

Το οργανωσιακό κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται επαγγελματικά στα σχολεία. Το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ένας θετικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών ή μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση (Wheelock, 2005).

Τίθενται λοιπόν τα ερωτήματα, η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται από ευημερία, και ποιος είναι ο βαθμός της ευημερίας στις διαστάσεις της; Επηρεάζεται αυτή η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών από το οργανωσιακό κλίμα του σχολείου, αν ναι, σε ποιόν βαθμό και κυρίως από ποιους παράγοντες του σχολικού κλίματος επηρεάζεται;

Με στόχο την απάντηση σ αυτά τα ερωτήματα διενεργείται η παρούσα έρευνα.

1. Κεφάλαιο 1^ο. Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών

1.1. Η έννοια της Ευημερίας

1.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Ο Αριστοτέλης στο σύγγραμμά του «Ηθικά Νικομάχεια» εισήγαγε την έννοια της Ευδαιμονίας ως μια μορφή ευτυχίας η οποία επιτυγχάνεται βιώνοντας μια ουσιαστική ζωή, κάνοντας κάτι που πιστεύει, κάτι που να έχει νόημα, ζώντας ενάρετα και επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν εγγενή αξία (Markham, 2009; Seligman, 2002). Η Ryff (2014) αναφέρει ότι οι βαθύτερες φιλοσοφικές ρίζες του νέου μοντέλου Ευημερίας κατοικούν στη διατύπωση του Αριστοτέλη για το υψηλότερο ανθρώπινο αγαθό, το οποίο ονόμασε ευδαιμονία. Η ίδια αναφέρει ότι τα γραπτά του Αριστοτέλη οξύνουν τη σημασία αυτής της εναλλακτικής προσέγγισης για την Ευημερία μέσω του ισχυρισμού ότι το υψηλότερο από όλα τα ανθρώπινα αγαθά είναι η δραστηριότητα της ψυχής που είναι σύμφωνη με την αρετή, η προσπάθεια να επιτύχουμε το καλύτερο που υπάρχει μέσα μας. Έτσι, η έννοια της Ευδαιμονίας συμπεριέλαβε την ουσία των δύο μεγάλων ελληνικών επιταγών: πρώτον, να γνωρίσεις τον εαυτό σου και δεύτερο να γίνεις αυτό που είσαι (Ryff, 2014).

Ο Wilson (1967) αναφέρει ότι ο Dodge (1930) έγραψε ότι οι θεωρίες της ευτυχίας δεν είχαν προχωρήσει πέρα από εκείνες που διατύπωσαν οι Έλληνες φιλόσοφοι (στο Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999). Οι Diener et al. (1999) πραγματοποιούν μία αναδρομή στην εξέταση της έννοιας της Ευημερίας (Υποκειμενικής) και αναφέρουν ότι το 1967, ο Warner Wilson παρουσίασε μια ευρεία ανασκόπηση της έρευνας υποκειμενικής ευημερίας με τίτλο, "Correlates of Aowed Harppiness" η οποία αν και διέθετε περιορισμένα δεδομένα, λόγω της εποχής, κατέληγε στον προσδιορισμό χαρακτηριστικών του ευτυχισμένου ανθρώπου. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι ο Wilson (1967) έθεσε δύο αξιώματα για να εξηγήσει πτυχές της Υποκειμενικής Ευημερίας. Αυτά ήταν τα εξής: α) Η άμεση ικανοποίηση των αναγκών προκαλεί ευτυχία, ενώ η επιμονή των ανεκπλήρωτων αναγκών προκαλεί δυστυχία και β) Ο βαθμός εκπλήρωσης που απαιτείται για την παραγωγή ικανοποίησης εξαρτάται από το επίπεδο προσαρμογής ή φιλοδοξίας, το οποίο επηρεάζεται από την εμπειρία του παρελθόντος, τις συγκρίσεις με άλλους, τις προσωπικές αξίες και άλλους παράγοντες (1967).

Κατά τις Alartartseva and Barysheva (2015) στην έννοια της «Ανθρώπινης Ευημερίας» διακρίνονται δύο ουσιαστικές πτυχές: α) Η Αντικειμενική Ευημερία (Objective well-being) η οποία μπορεί να περιγραφεί με όρους που ορίζουν την υλική ευημερία και την ποιότητα ζωής. Οι όροι αυτοί σχηματίζονται και επηρεάζονται από παράγοντες όπως το επίπεδο και η σταθερότητα του εισοδήματος, οι συνθήκες διαμονής, οι ευκαιρίες εκπαίδευσης, η ποιότητα του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος, η ασφάλεια και η ευκαιρία υλοποίησης κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων και αναγκών. Ένας άνθρωπος βιώνει Αντικειμενική Ευημερία εάν έχει την ευκαιρία να πραγματοποιήσει τις δυνατότητές του ως άνθρωπος και εάν η κοινωνία δημιουργεί συνθήκες και παρέχει ευκαιρίες για να υπάρξει σύμφωνα με τη φύση του, να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές του ως ανθρώπινο όν και να επιτύχει

στα θέματα της ζωής τα οποία προσπαθεί να φέρει εις πέρας (Alatartseva & Barysheva, 2015) β) Η Υποκειμενική Ευημερία (subjective well-being) η οποία μπορεί να εννοηθεί ως εσωτερική υποκειμενική εμπειρία κάθε συγκεκριμένου ατόμου και χαρακτηρίζεται από το αν το άτομο καταλαβαίνει ή έχει επίγνωση για το ποια είναι τα καλά πράγματα της ζωής γι αυτό και έχει την ευκαιρία και την πρόθεση να επιτύχει αυτά τα καλά πράγματα. Δηλαδή ένα άτομο αισθάνεται Υποκειμενική Ευημερία εάν υπάρχει σύμφωνα με την υπόστασή του, σύμφωνα με το είναι του (Alatartseva & Barysheva, 2015).

Στη βιβλιογραφία υφίστανται πολλοί όροι συναφείς με τον όρο Ευημερία (Ευτυχία, Ευδαιμονία, Ευ Ζειν, Ικανοποίηση κ.λπ.) κι επιπλέον υπάρχει πληθώρα απόψεων για τις διαστάσεις στις οποίες εκτείνονται κάποιοι από αυτούς τους όρους. Ακολουθώς αναφέρονται στοιχεία για τους συναφείς με την Ευημερία όρους της Ευδαιμονίας, της Ευτυχίας και της Ικανοποίησης.

Αναφορικά στον όρο Ευδαιμονία, εκτός του ότι πρωτοεξετάζεται από τον Αριστοτέλη Ryff (2014), ο Markham (2009) αναφέρει ότι η έννοια της Ευδαιμονίας αποτελεί κεντρική έννοια για την Ευημερία, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτοδιάθεσης (Ryan & Deci, 2000). Η Ευδαιμονία, συμβαίνει όταν οι δραστηριότητες ενός ατόμου είναι σύμφωνες με βαθιά συγκρατημένες αξίες και συμμετέχουν συνολικά (Waterman, 1993). Ο Αριστοτέλης πίστευε ότι η ηδονική ευτυχία ήταν ένα χυδαίο ιδανικό και υποστήριξε ότι η αληθινή ευτυχία βρίσκεται σε αυτό που αξίζει να κάνουμε και ο όρος Ευδαιμονία αναφέρεται σε αυτόν τον τύπο της Ευημερίας (Ryan & Deci, 2001).

Οι Ryan and Deci (2001) σε έρευνά τους προσεγγίζουν την Ευημερία από δύο γενικές προοπτικές: την ηδονική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στην ευτυχία και ορίζει την ευημερία όσον αφορά την επίτευξη ευχαρίστησης και την αποφυγή πόνου. και την ευδαιμονική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη σημασία και την αυτοπραγμάτωση και καθορίζει την ευημερία ως προς το βαθμό στον οποίο ένα άτομο λειτουργεί πλήρως. Αυτοί οι δύο παράγοντες συσχετίστηκαν μετρίως και οι ηδονικές και ευδαιμονικές συνιστώσες αλληλεπικαλύπτονται αλλά και διακρίνονται.

Η ηδονική άποψη επικεντρώνεται στην Υποκειμενική Ευημερία, η οποία συχνά εξισώνεται με την ευτυχία και ορίζεται ως περισσότερη θετική επίδραση, λιγότερη αρνητική επίδραση και μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή. Αντίθετα, η ευδαιμονική άποψη επικεντρώνεται στην Ψυχολογική Ευημερία, η οποία ορίζεται ευρύτερα ως προς το πλήρως λειτουργικό άτομο και έχει λειτουργήσει είτε ως ένα σύνολο έξι διαστάσεων (αυτο-αποδοχή, προσωπική ανάπτυξη, σκοπός στη ζωή, αυτονομία, κυριαρχία στο περιβάλλον, θετικές σχέσεις με άλλους (Ryff, 2014)), ως νοηματοδοτημένη ευτυχία ή ως ένα σύνολο μεταβλητών ευεξίας (Wellness) όπως η αυτοπραγματοποίηση και η ζωτικότητα (Ryan & Deci 2000).

Αναφορικά στον όρο Ευτυχία, καταρχάς σημειώνεται ότι οι Cummins et al. (2010) αναφέρουν ότι μία από τις πιο ανησυχητικές και ιδιαίτερες δυσκολίες στη μελέτη της Ευημερίας είναι η ορολογία, ιδιαίτερα σε σχέση με τη λέξη Ευτυχία. Χαρακτηριστικά σημειώνουν ότι ο όρος Ευτυχία [στα Αγγλικά happiness] αναφέρεται γενικά σε μια κατάσταση σκέψης που προκλήθηκε από μια συγκεκριμένη

εμπειρία, όπως «το γλείψιμο ενός κώνου παγωτού σε μια καυτή μέρα». Ωστόσο, ο όρος Υποκειμενική Ευημερία αναφέρεται σε μια διάθεση η οποία καθορίζεται από τη γενική γενετική υπόσταση του ατόμου (Cummins et al. 2010).

Ο Goldings (1954) αναφέρει ότι ως Ευτυχία μπορεί να θεωρηθεί μια ζώνη με μία συνεχόμενη ηδονική επίδραση που αγκαλιάζει συναισθήματα ενθουσιασμού, ικανοποίησης, απόλαυσης και ευχαρίστησης στον θετικό πόλο της και αισθήματα κατάθλιψης και δυσαρέσκειας στον αρνητικό πόλο της, ο δε Fordyce (1972) αναφέρει ότι η ευτυχία είναι ένα ιδιαίτερο συναίσθημα. Πρόκειται για μια συνολική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιήθηκε από ένα άτομο σε λογαριασμό όλων των ευχάριστων και δυσάρεστων συναισθηματικών εμπειριών του στο πρόσφατο παρελθόν.

Ο Veenhoven (2013) σημειώνει ότι ο όρος Ευτυχία (Happiness) αναφέρεται σε μια στάση απέναντι στη ζωή κάποιου. Αναφέρεται σε διάφορες καταστάσεις ύπαρξης που θεωρούνται «καλές» για τον άνθρωπο, καθώς και σε διάφορες ευχάριστες καταστάσεις του νου. Τελικά, ως Ευτυχία ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο η αξιολόγηση ενός ατόμου για τη ζωή του ως σύνολο, ολοκληρώνεται θετικά. Ο ίδιος αναφέρει ότι οι ολικές κρίσεις για τη ζωή βασίζονται σε ιδιαίτερα σχετικές εκτιμήσεις όπως εκείνη του «ηδονικού επιπέδου» (ο βαθμός στον οποίο η συναισθηματική εμπειρία κυριαρχείται από ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης περιόδου) και η «ικανοποίηση» (ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τους συνειδητούς στόχους του). Η Ευτυχία πρέπει να διακρίνεται από αυτό που αναφέρεται συνήθως με όρους όπως «ευημερία» (well-being), «ποιότητα ζωής» (quality of life), «ηθικό» (morale), «ψυχική υγεία» (mental health) και «προσαρμογή» (adjustment). Ωστόσο, όροι όπως «ικανοποίηση από τη ζωή» (life-satisfaction) και «ψυχολογική ευημερία» (psychological wellbeing) μερικές φορές καλύπτουν το ίδιο νόημα (Veenhoven, 2013).

Ο Veehoven (1991) αναφορικά στην έννοια της Ευτυχίας συμπεραίνει μεταξύ άλλων ότι η Ευτυχία φαίνεται να αποτελεί εύλογο κι έγκυρο κατοπτρισμό της ικανοποίησης από τη ζωή, η θετική εκτίμηση της ζωής φαίνεται να είναι ο κανόνας και ότι οι άνθρωποι αισθάνονται καλύτερα όταν ζουν σε μια ελεύθερη, εύπορη και ειρηνική κοινωνία, όταν είναι μέρος ενός οικείου δικτύου και είναι σωματικά και ψυχικά υγιείς. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας ότι η Ευτυχία δεν είναι σταθερό γνώρισμα, ούτε εντελώς σχετικό. Η προγραμματισμένη προώθηση της ευτυχίας του κοινού είναι καταρχάς δυνατή και δεν υπάρχουν στοιχεία για την ιδέα ότι η ευτυχία είναι επιβλαβής αφού η ευτυχία δεν μουδιάζει ούτε οδηγεί σε απάθεια. Αντίθετα, φαίνεται να ενεργοποιεί τους ανθρώπους, να ενθαρρύνει τις κοινωνικές επαφές και να ωφελεί την υγεία (Veehoven, 1991).

Ο Kahneman (1999) κατ' αρχάς δηλώνει ότι οι έννοιες της Ευτυχίας και της Ευημερίας κατ' εκείνον είναι ταυτόσημες. Ακολούθως αναφέρει ότι Διακρίνονται δύο τύποι Ευτυχίας, η Αντικειμενική Ευτυχία και η Υποκειμενική Ευτυχία. Η Υποκειμενική Ευτυχία αξιολογείται ζητώντας από τους ερωτηθέντες να δηλώσουν πόσο ευτυχισμένοι είναι [έτσι απλά] ενώ η αντικειμενική ευτυχία προέρχεται από μία καταγραφή στιγμιαίας ωφελιμότητας κατά την αντίστοιχη περίοδο. Η σχέση μεταξύ

υποκειμενικής και αντικειμενικής ευτυχίας είναι ακριβώς ανάλογη με τη σχέση μεταξύ της μνημονεύσιμης ωφελιμότητας και της συνολικής ωφελιμότητας των γεγονότων της ζωής. Τέλος συμπληρώνει θεωρώντας φυσικό ότι η αντικειμενική ευτυχία βασίζεται τελικά σε υποκειμενικά δεδομένα, δηλαδή τις καλές ή τις κακές εμπειρίες των στιγμών της ζωής. Όλοι οι συνδυασμοί επιπέδων καλής ή κακής τύχης, αντικειμενικής ευτυχίας ή δυστυχίας και υποκειμενικής ευτυχίας ή δυστυχίας είναι δυνατοί και όλα είναι πιθανώς αρκετά κοινά (Kahneman, 1999).

Ο Veehoven (1991) ταξινομεί τις αντιλήψεις για την Ευημερία (Αντικειμενική, Υποκειμενική, μικτές αντιλήψεις) επιφυλασσόμενος ότι οι περισσότεροι από τους αναφερόμενους όρους χρησιμοποιούνται επίσης και σε άλλες έννοιες και επομένως θα μπορούσαν να ταξινομηθούν διαφορετικά. Η εν λόγω ταξινόμηση παρίσταται κατωτέρω (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ταξινόμηση αντιλήψεων για την Ευημερία (Πηγή: Veehoven, 1991).

	Αντικειμενική Ευημερία	Υποκειμενική Ευημερία	Μικτές αντιλήψεις
Ατομική Ευημερία	προσωπικές ιδιότητες	αυτο-αξιολόγηση	
Άποψη:	σοφία, σταθερότητα, ανθεκτικότητα, δημιουργικότητα, ηθική κ.λπ.	ικανοποίηση από την εργασία, αυτοεκτίμηση, έλεγχος πεποίθησης	δύναμη του εγώ, ταυτότητα
Συνολικά:	ανάγκη ικανοποίησης, αυτοπραγματοποίηση, απόδοση	ικανοποίηση από τη ζωή, γενική ικανοποίηση, ηδονικό επίπεδο	ψυχική υγεία, προσαρμογή, ατομικό ηθικό
Συλλογική	κοινωνικές ιδιότητες	κοινή γνώμη, κοινωνικό κλίμα	
Άποψη:	συνοχή, δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες, σταθερότητα κ.λπ.	αποδοχή της πολιτικής τάξης, της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, της πίστης στην εθνική πρόοδο	κοινωνική ένταξη, ανωμαλία
Συνολικά:	βιωσιμότητα, ικανότητα,	ομαδικό ηθικό	βιωσιμότητα
Μικτές αντιλήψεις			
Άποψη:	οικονομική ευημερία, ασφάλεια, ελευθερία, ισότητα κ.λπ.	χειραφέτηση	
Συνολικά:	ευημερία, πρόοδος	αποξένωση	ευημερία με την ευρύτερη έννοια

Τέλος, αναφορικά στον όρο Ικανοποίηση, οι Diener et al. (1999) αναφέρουν ότι ο Michalos (1985), προχώρησε στη θεωρία Ικανοποίησης Πολλαπλών Διαφορών (Multiple Discrepancies Theory (MDT)) στην οποία δανείστηκε ιδέες των αρχαίων Ελλήνων (όπως Ζήνων ο Κιτιεύς, 300 π.Χ. και ο Αριστοτέλης) και σύμφωνα με την οποία τα άτομα συγκρίνονται με πολλαπλά πρότυπα, συμπεριλαμβανομένων άλλων ανθρώπων, προηγούμενων συνθηκών, φιλοδοξιών και ιδανικών επιπέδων ικανοποίησης και αναγκών ή στόχων. Οι κρίσεις ικανοποίησης στη συνέχεια βασίζονται σε αποκλίσεις μεταξύ των τρεχουσών συνθηκών και αυτών των

προτύπων. Όπου το πρότυπο σύγκρισης είναι υψηλότερο θα οδηγήσει σε μειωμένη ικανοποίηση, ενώ μια προς τα κάτω σύγκριση θα οδηγήσει σε αυξημένη ικανοποίηση (Diener et al., 1999).

1.1.2. Διαστάσεις & Παράγοντες της Ευημερίας

Ο Warr (1994) αναφέρει ότι η Συναισθηματική Ευημερία (Affective Well-being) είναι ένα από τα πέντε βασικά συστατικά της ψυχικής υγείας στις δυτικές κοινωνίες (τα άλλα είναι η Ικανότητα (Competence), η Φιλοδοξία (Aspiration), η Αυτονομία (Autonomy) και η Ολοκληρωμένη Λειτουργία (Integrated Functioning)). Στην επαγγελματική έρευνα, η προσοχή στρέφεται σχεδόν αποκλειστικά στη Συναισθηματική Ευημερία. Προκειμένου να μετρηθεί η Συναισθηματική Ευημερία, υπάρχουν τρεις βασικοί άξονες που πρέπει να εξεταστούν. Είναι ο άξονας της ευχαρίστησης, το άγχος-προς- την άνεση και η κατάθλιψη-προς-τον ενθουσιασμό (Warr, 1994). Η Ευημερία μπορεί να εξεταστεί σε δύο διαφορετικά επίπεδα. Μπορεί να εξεταστεί γενικά, χωρίς περιορισμό σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον το οποίο ονομάζεται «Ευημερία εκτός πλαισίου» (context-free Well-Being) ή μπορεί να μετρηθεί ως «Ευημερία συγκεκριμένου πλαισίου» (context-specific) σε μια περιορισμένη κατάσταση, όπως το οικογενειακό περιβάλλον ή η θέση εργασίας (Warr, 1994).

Οι Cummins, Mellor, Stokes, & Lau (2010) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση της ποιότητας της ζωής μπορεί να γίνει είτε μέσω αντικειμενικής είτε υποκειμενικής μέτρησης και η παγκόσμια υποκειμενική διάσταση της ποιότητας της ζωής ονομάζεται Υποκειμενική Ευημερία (Subjective Well-Being). Ως Υποκειμενική Ευημερία μπορεί να οριστεί μια κανονικά θετική κατάσταση του νου η οποία περιλαμβάνει όλη την εμπειρία της ζωής με φυσική συνεπαγωγή την θετική αίσθηση για τον εαυτό. Τέτοια αισθήματα θετικότητας δεν κατευθύνονται σε καμία συγκεκριμένη πτυχή της ζωής ενός ατόμου, αλλά στην εμπειρία της ζωής στο σύνολό της (Cummins et al. 2010).

Ο Gasper (2005) αναφέρει έξι (6) βασικές αντιλήψεις [τεχνοκρατικής φύσεως] οι οποίες χαρακτηρίζουν την έννοια της Ευημερίας και τις έννοιες της Υποκειμενικής και Αντικειμενικής Ευημερίας. Οι 6 αυτές αντιλήψεις είναι (1) Ευημερία ως ευχαρίστηση ή ικανοποίηση. (2) Ευημερία ως εκπλήρωση προτίμησης. (3) Ευημερία ως ελεύθερη επιλογή. (4) Ευημερία ως χλιδή. (5) Ευημερία ως επίτευξη ορισμένων τιμών [αποτελεσμάτων μετρήσεων] (6) Ευημερία (ή «πλεονέκτημα») ως κατοχή ευνοϊκής ικανότητας. Κατά τον ίδιο η έννοια της Αντικειμενικής Ευημερίας περιλαμβάνει τις αντιλήψεις για την επίτευξη ορισμένων τιμών [ως αποτέλεσμα μετρήσεων] που μπορεί να καθοριστούν ανεξάρτητα από το ενδιαφερόμενο άτομο, όπως η καλή σωματική και ψυχική υγεία, οικονομικοί δείκτες κλπ. Υφίστανται πολλές θεωρίες για τον προσδιορισμό των παραγόντων προς μέτρηση ή τις πτυχές της. Αυτοί καθορίζονται είτε με άμεσο προσδιορισμό (π.χ. από τις θρησκείες ή τη διαίσθηση), με θεωρητική παράδοση και φιλοσοφική επιχειρηματολογία, με πολιτική συζήτηση και διαπραγμάτευση ή με κάποιο συνδυασμό αυτών. Επίσης περιλαμβάνει τις αντιλήψεις για Ευημερία ως ικανότητας, ως εύρος ευνοϊκών ευκαιριών για την επίτευξη αξιόλογων λειτουργικών στόχων όπου το άτομο είναι αυτό το οποίο προάγει η υπόστασή του παρά εκείνο το οποίο θα μπορούσε να είναι (Gasper, 2005)..

Η έννοια της Υποκειμενικής Ευημερίας εκλαμβάνεται ως αντίληψη ευχαρίστησης ή ικανοποίησης και έχει δύο πτυχές, α) την χρηστική, καθομιλούμενη ή ρητορική αντίληψη και β) την πλουραλιστική αντίληψη η οποία διακρίνει τουλάχιστον θετική επίδραση, αρνητική επίδραση και ικανοποίηση από τη ζωή, ως σαφώς ξεχωριστά μη υποκατάστατα φαινόμενα και περιορίζεται από το εύρος των παραγόντων που διαμορφώνουν τα συναισθήματα σε ένα άτομο. Δηλαδή, πρόκειται για υποκειμενικό συναίσθημα ενός ατόμου. Η έννοια της Υποκειμενικής Ευημερίας χρησιμοποιείται στην εμπειρική έρευνα στην ιατρική, την κοινωνιολογία και την ψυχολογία (Gasper, 2005).

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας (Qual T. N. S., 2011), η διάθεση ενός ατόμου μπορεί να έχει θετική ή αρνητική επίδραση στην Ευημερία του και με τη σειρά της η βιωσιμότητα μπορεί να επηρεάσει τη διάθεση ενός ατόμου. Αυτό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον χαρακτήρα ενός ατόμου και τις γενικές προοπτικές της ζωής. Η Υποκειμενική Ευημερία ενός ατόμου επηρεάζεται από έναν αριθμό ανεξέλεγκτων παραγόντων, όπως η τύχη, η μοίρα, η γενετική και η προσωπικότητα στους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να ασκήσουν πολύ μικρή επιρροή. Το μέγεθος της Ευημερίας μπορεί να προκύψει από την καλλιέργεια των κοινώς εκλαμβανόμενων ως αξιών, του αλτρουισμού και της εξωτερικής όψης, της ικανοποίησης που απορρέει από το να αισθάνεσαι καλά για τον εαυτό σου, το να έχεις πίστη στον εαυτό σου και τις αξίες σου. Η αυτοπραγμάτωση, η αναγνώριση και επιτυχία μπορεί να συμβάλλουν θετικά στην ευημερία ενός ατόμου. Το ίδιο ισχύει για την προσωπική ανάπτυξη και για τη σταθερότητα και την προβλεψιμότητα στη ζωή και την εργασία κάποιου. Η Υποκειμενική Ευημερία επηρεάζεται επίσης από την ικανότητα κάποιου να έχεις προσδοκίες, να θέτει στον εαυτό του στόχους, να έχει όνειρα και να εκπληρώνει τις επιθυμίες του (Qual T. N. S., 2011).

Οι Wissing and Van Eeden (2002) αναφέρουν ότι η Ψυχολογική Ευημερία (Psychological Well-Being) φαίνεται να είναι πολυδιάστατη όσον αφορά τις πτυχές του εαυτού οι οποίες εμπλέκονται (π.χ. επιρροή, γνώση, συμπεριφορά), καθώς και σε σχέση με τους τομείς της ζωής στους οποίους εκδηλώνονται αυτές οι όψεις (π.χ. οι ενδοπροσωπικές και οι διαπροσωπικές, οι κοινωνικές και οι πλαισιωμένες, η αγάπη και η εργασία). Η αίσθηση της συνοχής, η ικανοποίηση από τη ζωή και η ισορροπία αρνητικών έναντι θετικών αντιλήψεων για τα βιώματα είναι ισχυροί δείκτες γενικής ψυχολογικής ευημερίας.

Οι Desrumaux, Lapointe, Sima, Boudrias, Savoie, & Brunet, 2015 προτείνουν ως πιο επείγον να ενεργήσουμε σε ολόκληρο το σύνολο των οργανωτικών παραγόντων και των παραγόντων ικανοποίησης οι οποίοι απαρτίζουν το κίνητρο του αυτοπροσδιορισμού ώστε να προληφθούν ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και να ενισχυθεί η ευημερία. Οι ίδιοι συνεχίζουν υπερθεματίζοντας δράσεις (e.g., WHO, 2005) για την προώθηση της ψυχικής υγείας και της ευημερίας για όλους τους πληθυσμούς, μέσω μέτρων που στοχεύουν στη δημιουργία ευαισθητοποίησης και στη θετική αλλαγή για άτομα και οικογένειες, κοινότητες και κοινωνίες των πολιτών, και εργασιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Desrumaux et al., 2015).

Οι Wissing and Van Eeden (2002) κατόπιν σχετικής ανάλυσης της βιβλιογραφίας εκ μέρους τους αναφέρουν ότι αποκαλύφθηκε ότι οι αντιλήψεις για τη φύση της ψυχολογικής Ευημερίας είναι πολύ διαφορετικές και ότι δεν είναι ακόμη σαφές ποια είναι η φύση αλλά και οι διαστάσεις της ψυχολογικής Ευημερίας. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι η ψυχολογική Ευημερία φαίνεται να είναι πολυδιάστατη όσον αφορά τόσο τις πτυχές του εαυτού που εμπλέκονται, όσο και με τους τομείς της ζωής στους οποίους εκδηλώνονται αυτές οι όψεις. Πάντως, ισχυρούς δείκτες της γενικής ψυχολογικής ευημερίας αποτελούν η αίσθηση της συνοχής, η ικανοποίηση από τη ζωή και η ισορροπία επιρροών (Wissing & Van Eeden, 2002).

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται Μοντέλα βάσει των οποίων εξετάζεται η Ευημερία. Κάποια από αυτά είναι τα ακόλουθα:

Μοντέλο Cummins (1996; 2005).

Οι Land, Lamb, and Mustillo (2001) αναφέρουν ότι ο Cummins (1996) εξετάζοντας προηγούμενες έρευνες προσδιόρισαν επτά τομείς ή διαστάσεις της Ευημερίας. Βασίστηκαν σε υποκειμενικές εκτιμήσεις σε ομάδες εστίασης, σε μελέτες περιπτώσεων, σε κλινικές μελέτες και σε δειγματοληπτικές έρευνες. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας αυτές τις επτά διαστάσεις της Ευημερίας [τις χαρακτηρίζουν και ως δείκτες ποιότητας της ζωής] οι οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν στους ακόλουθους επτά τομείς της ζωής (Cummins, 1996; 2005):

- I. Υλική ευημερία (π.χ. διοίκηση υλικών και οικονομικά πόροι και κατανάλωση)
- II. Υγεία (π.χ. λειτουργία υγείας, προσωπική υγεία)
- III. Ασφάλεια (π.χ. ασφάλεια από τη βία, προσωπικός έλεγχος)
- IV. Παραγωγική δραστηριότητα (π.χ. απασχόληση, εργασία, επάγγελμα, σχολική εκπαίδευση)
- V. Θέση στην κοινότητα (π.χ. κοινωνικοοικονομική κατάσταση (εκπαίδευση και εργασία), Συμμετοχή της κοινότητας, αυτοεκτίμηση και ενδυνάμωση) •
- VI. Οικειότητα (π.χ. σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους) και
- VII. Συναισθηματική ευημερία (π.χ. ψυχική υγεία, ηθικό, πνευματική ευημερία) (Cummins, 1996; 2005; Land, Lamb, & Mustillo, 2001).

Μοντέλο Wissing and Van Eeden (2002).

Οι Wissing and Van Eeden (2002) σε σχετική έρευνά τους προσδιόρισαν επτά παράγοντες οι οποίοι αντιπροσώπευαν σημαντικό μέρος (59,1%) της συνολικής διακύμανσης των παραγόντων της ψυχολογικής Ευημερίας. Αυτοί οι παράγοντες ερμηνεύονται ως εξής (Wissing & Van Eeden, 2002):

- I. Γενική ψυχολογική ευημερία. Φαίνεται να είναι ένας γενικός παράγοντας ψυχολογικής ευημερίας ο οποίος συνδυάζεται από συγκεκριμένες συναισθηματικές, γνωστικές, συμπεριφορικές και διαπροσωπικές ιδιότητες, πτυχές και χαρακτηριστικά. Αυτά είναι α) Γνώση: Η ζωή γενικώς θεωρείται κατανοητή και ουσιαστική, βιώνεται ικανοποίηση από αυτή και κάθε θέμα της είναι αντιμετώπισιμο. β) Συμπεριφορά: Υπάρχει αποδοχή προκλήσεων χωρίς

τάσεις αποφυγής των προβλημάτων, ενδιαφέρον για εργασία ή άλλες δραστηριότητες. γ) Αυτοαντίληψη: Υφίσταται αυτοεκτίμηση και ικανότητα επιβεβαίωσης. δ) Διαπροσωπικές Σχέσεις: Υφίσταται αντίληψη υποστήριξης, αίσθημα εμπιστοσύνης προς τους άλλους. ε) Απουσία γενικών συμπτωμάτων ψυχικής διαταραχής: Απουσία έντονου άγχους, σοβαρής κατάθλιψης, αρνητικών σωματικών συμπτωμάτων (Wissing & Van Eeden, 2002).

II. Αυτοπραγμάτωση και ικανότητα αγάπης και εργασίας. Ο παράγοντας της αυτοπραγμάτωσης, ως έννοια, περιλαμβάνει την πραγματοποίηση ή την πλήρη χρήση των ικανοτήτων ή των δυνατοτήτων κάποιου (Beaumont, 2009). Επίσης περιλαμβάνει ιδιότητες του ατόμου όπως νόημα στη ζωή, θετική αυτοεκτίμηση, προσωπική ευθύνη, αυτογνωσία, οικειότητα, ενσυναίσθηση, ρεαλιστικές αντιλήψεις, διορατικότητα και αντίσταση στην αδικαιολόγητη κοινωνική πίεση (Lefrancois, Leclerc, Dubé, Hebert, & Gaulin, 1997).

III. Εποικοδομητική κοινωνική συμμετοχή και αντιμετώπιση. Το άτομο δείχνει έναν ενεργό, θετικό κοινωνικό προσανατολισμό που χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση, την αντίληψη και την παροχή κοινωνικής υποστήριξης για άνεση, συμβουλές ή ανθρώπινη επαφή, συμμετοχή σε κοινοτικές δραστηριότητες, τάση προς την ορθή επίλυση προβλημάτων και προθυμία χειρισμού του στρες (Wissing & Van Eeden, 2002). Οι κοινωνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην κοινωνικοποίηση. η κοινωνική συμμετοχή σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αυτοεκτίμηση και τον έλεγχο της αντίληψης (Holland & Andre, 1987). Ειδικά στους νέους η συμμετοχή σε διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες σχετίζεται με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Rae-Grant, Thomas, Offord, & Boyle, 1989)

IV. Πολυδιάστατος υγιεινός τρόπος ζωής. Δείχνει ότι ένα άτομο συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη της σωματικής του Ευημερίας με διατροφή και άσκηση, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, πνευματική συνειδητοποίηση και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων (Wissing & Van Eeden, 2002).

V. Σχετική ευημερία σε στενές σχέσεις. Αυτός ο παράγοντας αντικατοπτρίζει ότι ένα άτομο νοιώθει ψυχολογική ευημερία και απολαμβάνει ποιοτική ζωή όταν με βάση την ενεργό συμμετοχή του εκπληρώνει τις ανάγκες του για στενές σχέσεις με την οικογένεια ή άλλα άτομα (Kahneman, Diener, & Schwarz, 2003).

VI. Εξάρτηση από ουσίες. Δείχνει μια εξάρτηση από το αλκοόλ ή τα ναρκωτικά και αφορά σε ένα άτομο το οποίο επιμένει στη χρήση αλκοόλ ή άλλων ναρκωτικών ουσιών παρά τα προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση της ουσίας (American Psychiatric Association, 2013).

VII: Πεποίθηση της Κυριαρχίας. Καθορίζει το βαθμό στον οποίο οι άνθρωποι έχουν πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και πιστεύουν ότι έχουν προσωπικό έλεγχο επί κάποιας κατάστασης σε σύγκριση με την επίδραση

εξωτερικών παραγόντων όπως η τύχη ή άλλα άτομα (Nurmi, Salmela-Aro, & Haavisto, 1995).

Μοντέλο Ryff.

Οι Ryff (1989a); Ryff και Singer (1996) και πρόσφατα η Ryff (2014) στην έρευνά της με τίτλο «Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia» προσδιορίζουν έξη (6) διαστάσεις της Ευημερίας ως 1. Αυτο-αποδοχή (Self-acceptance), 2. Προσωπική ανάπτυξη (Personal growth), 3. Σκοπός στη ζωή (Purpose in life), 4. Αυτονομία (Autonomy), 5. Κυριαρχία στο Περιβάλλον (Environmental mastery), 6. Θετικές σχέσεις με άλλους (Positive relations with others). Η Ryff (1989a, 1989b) προσδιορίζει τις διαστάσεις ως τα βασικά συστατικά της Ευημερίας. Αυτά είναι (Ryff, 1989b):

I. Αυτο-αποδοχή. Αποτελεί το πιο επαναλαμβανόμενο κριτήριο της ευημερίας. Θεωρείται ως ένα κεντρικό χαρακτηριστικό της ψυχικής υγείας, καθώς και ένα χαρακτηριστικό της αυτοπραγμάτωσης, της βέλτιστης λειτουργίας του ατόμου και της ωριμότητας.

II. Θετικές σχέσεις με άλλους. Τονίζεται η σημασία των θερμών και εμπιστευτικών διαπροσωπικών σχέσεων. Η ικανότητα αγάπης θεωρείται ως κεντρικό συστατικό της ψυχικής υγείας. Τα άτομα με αυτή την ικανότητα έχουν ισχυρά συναισθήματα ενσυναίσθησης και αγάπης για όλα τα ανθρώπινα όντα και είναι ικανά για μεγαλύτερη αγάπη, βαθύτερη φιλία και πληρέστερη ταύτιση με άλλους.

III. Αυτονομία. Δίνεται μεγάλη έμφαση σε ιδιότητες όπως αυτοδιάθεση, ανεξαρτησία και ρύθμιση της συμπεριφοράς «εκ των έσω». Το άτομο έχει έναν εσωτερικό τόπο αξιολόγησης, σύμφωνα με τον οποίο δεν απευθύνεται σε άλλους με σκοπό την έγκριση, αλλά αξιολογεί τον εαυτό του με προσωπικά πρότυπα.

IV. Περιβαλλοντική κυριαρχία. Η ικανότητα του ατόμου να επιλέγει ή να δημιουργεί περιβάλλοντα κατάλληλα για τις ψυχικές του καταστάσεις, να προχωρά στον κόσμο και να τον αλλάζει δημιουργικά μέσω σωματικών ή διανοητικών δραστηριοτήτων. Η ενεργός συμμετοχή και η κυριαρχία του περιβάλλοντος είναι σημαντικά συστατικά ενός ολοκληρωμένου πλαισίου θετικής ψυχολογικής λειτουργίας.

V. Σκοπός στη ζωή. Χαρακτηρίζει την αίσθηση ότι υπάρχει σκοπός και νόημα στη ζωή. Ο ορισμός της ωριμότητας δίνει επίσης έμφαση στη σαφή κατανόηση του σκοπού της ζωής και της αίσθησης της κατευθυντικότητας. Όταν το άτομο λειτουργεί θετικά έχει στόχους, προθέσεις και μια αίσθηση κατεύθυνσης.

VI. Προσωπική ανάπτυξη. Η συνέχιση της ανάπτυξης των δυνατοτήτων, της επέκτασης και του ανοίγματος στην εμπειρία, ενός ατόμου. Ένα τέτοιο άτομο αναπτύσσεται συνεχώς και θεωρεί ότι μπορεί να επιτύχει μια σταθερή κατάσταση όπου όλα τα προβλήματα επιλύονται (Ryff, 1989a; 1989b).

1.2. Η έννοια της Επαγγελματικής Ευημερίας

1.2.1. Η Επαγγελματική Ευημερία

Η μέτρηση της συναισθηματικής Ευημερίας έχει απασχολήσει τους ερευνητές εδώ και πολλές δεκαετίες. Ο Warr (1990) αναφέρει ότι έχει αναπτυχθεί μεγάλος αριθμός Μέτρων συναισθηματικής Ευημερίας τα οποία σχετίζονται με την εργασία. Ο ίδιος αναφέρει παράδειγμα των Cook, Herworth, Wall and Warr (1981) το οποίο εισάγει Μέτρα τα οποία καλύπτουν συγκεκριμένες πτυχές ικανοποίησης από την εργασία, αποξένωσης από την εργασία, προσκόλλησης στην εργασία, έντασης στην εργασία, κατάθλιψης, εξάντλησης, εμπλοκής και ηθικού εργασίας. Επίσης αναφέρει Μέτρα «εκτός [εργασιακού] πλαισίου» τα οποία αναπτύχθηκαν με στόχο την αξιοποίηση την ικανοποίησης από τη ζωή, την ευτυχία, τη θετική επίδραση, την αρνητική επίδραση, το άγχος, την κατάθλιψη, τη γενική δυσφορία, την αυτοεκτίμηση και άλλους τύπους συναισθημάτων και αναφέρει ως παραδείγματα τα μέτρα του Diener (1984) και του (Goldberg, 1972). Ο Warr (1987) διακρίνει τρεις τύπους συναισθηματικής Ευημερίας: Το άγχος και την εξάντληση [Burnout] (αρνητική θεώρηση της Ευημερίας), την ικανοποίηση από την εργασία και τον ενθουσιασμό από την εργασία (θετικές θεωρήσεις της Ευημερίας). Ο ίδιος εισήγαγε σχετικό Μέτρο το οποίο προτείνει την κάλυψη δύο διαστάσεων της συναισθηματικής Ευημερίας, την ευχαρίστηση και τη διέγερση με παραμέτρους, την εργασιακή ικανότητα, την εργασιακή φιλοδοξία και την εκτέλεση επαγγελματικών δραστηριοτήτων εκτός εργασιακού ωραρίου (αρνητικά) (Warr, 1990; Markham; 2009).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται Μοντέλα εξέτασης της Εργασιακής ή Επαγγελματικής Ευημερίας τα οποία κάποιες φορές αλληλοσυμπληρώνονται ή αλληλοκαλύπτονται. Σημαντική παρουσία στο χώρο έχει το Μοντέλο [ή τα Μοντέλα] του Warr:

Μοντέλο του Warr.

Ο Warr (1987) ανέπτυξε σχετικό Μοντέλο με βάση το οποίο διερεύνησε το πώς επηρεάζουν την Ευημερία τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εργασίας και επικεντρώθηκε στο πλαίσιο της Ευημερίας στο επάγγελμα. Σχετικά με την Ευημερία των εργαζομένων. Ο ίδιος (Warr, 1987; 1994) προσδιόρισε τέσσερις (4) κύριες διαστάσεις: τη συναισθηματική ευημερία (affective wellbeing), τη φιλοδοξία (aspiration), την αυτονομία (autonomy) και την επάρκεια (competence). Επίσης προσδιόρισε και μια (1) δευτερεύουσα πέμπτη διάσταση, την ολοκληρωμένη λειτουργία (integrated functioning) η οποία περιλαμβάνει τις τέσσερις παραπάνω κύριες διαστάσεις και εκλαμβάνει το άτομο ως σύνολο (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004). Οι εν λόγω διαστάσεις είναι (Warr, 1987; 1994):

I. Συναισθηματική Ευημερία: Η Συναισθηματική Ευημερία που σχετίζεται με την εργασία αφορά την ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και πτυχές της έντασης άγχους που σχετίζεται με την εργασία (Warr, 1987; 1994).

II. Φιλοδοξία: Το υγιές άτομο καθορίζει ρεαλιστικούς στόχους και καταβάλλει ενεργές προσπάθειες για την επίτευξή τους, ασχολείται με

διάφορες δραστηριότητες και επιδιώκει να επεκταθεί με τρόπους που είναι προσωπικά σημαντικοί. Χαμηλή φιλοδοξία παρατηρείται όταν το άτομο διακατέχεται από απάθεια και την αποδοχή της κατάστασης, ανεξάρτητα από το πόσο είναι ικανοποιητική. Σε εργασιακά περιβάλλοντα, αγγίζοντας τη Φιλοδοξία που σχετίζεται με τη δουλειά, μπορεί να διαπιστωθούν πτυχές εγγενών κινήτρων ή αντοχή στην ανάπτυξη (αναφέρεται σε ένα άτομο το οποίο αναζητά δύσκολους στόχους στη δουλειά του, μια διαδικασία που μπορεί να θεωρηθεί ως κεντρική πτυχή της φιλοδοξίας που σχετίζεται με την εργασία) (Warr, 1987; 1994).

III. Αυτονομία: Τα ψυχικά υγιή άτομα μπορούν να αντισταθούν στα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά και να καθορίσουν τις δικές τους απόψεις και ενέργειες. Αντιπροσωπεύει την ισορροπία μεταξύ αλληλεξάρτησης και ανεξαρτησίας που αντικατοπτρίζει μια καλή ψυχική υγεία. Η υπερβολική και πολύ λίγη αυτονομία μπορεί να είναι ανεπιθύμητη. Αποτελεί τάση να αγωνιζόμαστε για ανεξαρτησία και αυτορρύθμιση ως βασική πτυχή της υγείας (Warr, 1987; 1994).

IV. Επάρκεια ή Ικανότητα: Ο όρος περιλαμβάνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση του περιβάλλοντος, τη γνώση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, το κίνητρο επίδρασης και ούτω καθεξής. Αυτή η λειτουργία καλύπτει την ικανότητα ενός ατόμου να χειρίζεται τα προβλήματα της ζωής και να ενεργεί στο περιβάλλον με τουλάχιστον μέτρια επιτυχία. Αποτελεί βασικό παράγοντα και σύνδεσμο με τη Συναισθηματική Ευημερία. Πάντως, η χαμηλή ικανότητα που δεν σχετίζεται με αρνητικές επιπτώσεις δεν είναι συνήθως ένδειξη χαμηλής ψυχικής υγείας (Warr, 1987; 1994).

V. Ολοκληρωμένη Λειτουργία: Αφορά στο άτομο ως σύνολο και τις σχέσεις του με άλλα στοιχεία. Τα άτομα τα οποία είναι ψυχικά υγιή παρουσιάζουν διάφορες μορφές ισορροπίας, αρμονίας και εσωτερικής σχετικότητας (Warr, 1987; 1994).

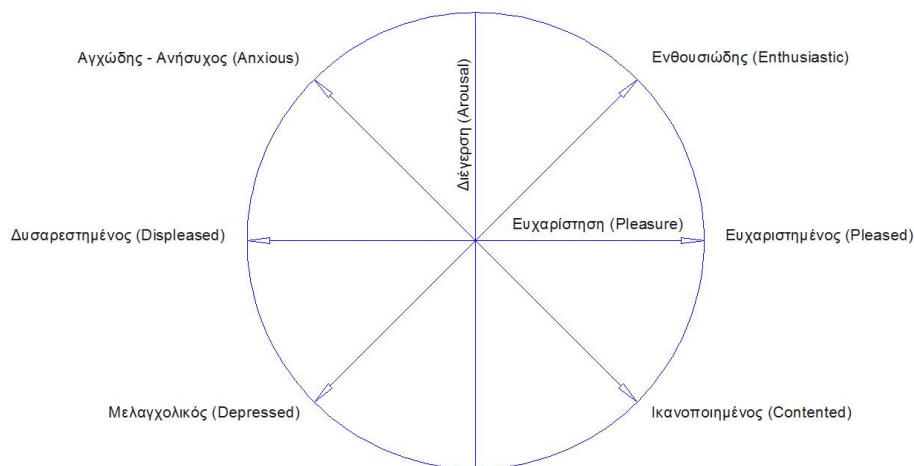
Επίσης, ο Warr (1987) στο Μοντέλο του, πρότεινε μοντέλο διερεύνησης των βασικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν την ψυχική υγεία των εργαζομένων [και των ανέργων]. Προσδιόρισε τρεις (3) βασικούς άξονες της συναισθηματικής ευημερίας και πρότεινε δώδεκα (12) περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν πηγές ευτυχίας ή δυστυχίας για τους εργαζόμενους. Συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει (Warr, 1990) ότι μελετητές (e.g. Russell, 1979, 1980; Watson, Clark & Tellegen, 1988) υποστηρίζουν ότι η εκτίμηση της σχετικής με την εργασία ψυχικής υγείας καλύπτεται από δύο άξονες της Συναισθηματικής Ευημερίας οι οποίοι βασίζονται σε δύο διαστάσεις, οι οποίες και αυτές σχετίζονται με την εργασία, την Ευχαρίστηση (Pleasure) και τη Διέγερση (Arousal). Ο ίδιος αναφέρει ότι ανέπτυξε νέο μοντέλο βάσει του οποίου πρότεινε η εκτίμηση της σχετικής με την εργασία ψυχικής υγείας να καλύπτεται από τρεις άξονες της Συναισθηματικής Ευημερίας οι οποίοι βασίζονται σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες και αυτές σχετίζονται με την εργασία. Συγκεκριμένα αναφέρει τις διαστάσεις (Warr, 1990):

I. Δυσαρέσκεια προς Ευχαρίστηση (Displeasure – Pleasure)

II. Ανησυχία (Άγχος) προς Ικανοποίηση (Anxiety – Contentment)

III. Κατάθλιψη (Μελαγχολία) προς Ενθουσιασμό (Depression – Enthusiasm)
(Warr, 1990).

Οι διαστάσεις παρίστανται στην Εικόνα 1:



Εικόνα 1. Τρεις βασικοί άξονες για τη μέτρηση της Συναισθηματικής Ευημερίας (Πηγή: Warr, 1990)

Εδώ ο Warr (2013) διευκρινίζει ότι ο όρος Ευτυχία (Happiness) κάποιες φορές θεωρείται και ως Ευημερία (Well-Being). Το μοντέλο ονομάστηκε Μοντέλο «βιταμινών» επειδή η επίδραση των εν λόγω χαρακτηριστικών στην ψυχική υγεία, θεωρήθηκε από τον ίδιο, ως ανάλογη με την επίδραση των βιταμινών στη σωματική υγεία. Σύμφωνα με το μοντέλο «βιταμινών» του Warr (1987) τα δώδεκα (12) κύρια χαρακτηριστικά εργασίας που επηρεάζουν την ευτυχία ή τη δυστυχία είναι (Warr, 2013):

- I. Ευκαιρία για προσωπικό έλεγχο ως προσωπική επιρροή, αυτονομία, διακριτική ευχέρεια, περιθώριο αποφάσεων, συμμετοχή.
- II. Ευκαιρία για χρήση και απόκτηση δεξιοτήτων ως δυνατότητες για την εφαρμογή και ανάπτυξη εμπειρίας και γνώσης.
- III. «Εκ των έξω» προερχόμενοι στόχοι ως εξωτερικές απαιτήσεις, πρόκληση, υπερφόρτωση και υπερφόρτωση, ταυτότητα εργασίας, σύγκρουση ρόλων, απαιτούμενη συναισθηματική εργασία, ανταγωνισμός από άλλους, σύγκρουση μεταξύ επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων.
- IV. Ποικιλομορφία της εργασίας ως αλλαγές στο περιεχόμενο της εργασίας και στις κοινωνικές επαφές, ποικίλη τοποθεσία εργασίας.
- V. Περιβαλλοντική σαφήνεια ως προβλέψιμα αποτελέσματα, σαφείς απαιτήσεις, σαφήνεια ρόλου, ανατροφοδότηση εργασιών, χαμηλή ασάφεια για το μέλλον.
- VI. Επικοινωνία με άλλους ως μέγεθος κοινωνικής επαφής, ποιότητα κοινωνικών σχέσεων, εξάρτηση από άλλους, ομαδική εργασία.
- VII. Διαθεσιμότητα χρημάτων ως διαθέσιμο εισόδημα, επίπεδο πληρωμής, πληρωμή για αποτελέσματα.

VIII. Φυσική ασφάλεια ως συνθήκες εργασίας, βαθμός κινδύνου, ποιότητα εξοπλισμού.

IX. Εκτιμώμενη κοινωνική θέση ως σημασία μιας εργασίας ή ρόλου, συμβολή στην κοινωνία, κατάσταση σε αξιολογες ομάδες.

X. Υποστηρικτική εποπτεία ως έλεγχος και δίκαιη μεταχείριση από τους ανωτέρους, ανησυχία για την ευημερία.

XI. Προοπτικές σταδιοδρομίας ως ασφάλεια των θέσεων εργασίας, ευκαιρία προώθησης ή μετάβασης σε άλλους ρόλους ή θέσεις.

XII. Δικαιοσύνη ως ευθυδικία εντός ενός οργανισμού, δικαιοσύνη στις σχέσεις του οργανισμού με την κοινωνία (Warr, 2013)

1.2.2. Διαστάσεις & Παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας

Οι Van Horn et al. (2004) χαρακτηρίζουν την επαγγελματική ευημερία ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και αναφέρουν ότι σχετική μελέτη τους αποκάλυψε ότι η συναισθηματική ευημερία ήταν η πιο κεντρική πτυχή της επαγγελματικής ευημερίας. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι αυτό είναι σύμφωνο με την υπόθεση του Warr (1987) και της Maslach (1993) ότι η Ευημερία αντανακλάται ιδιαίτερα στο συναίσθημα και τη συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου (Van Horn et al., 2004).

Οι διαστάσεις της επαγγελματικής, της κοινωνικής και ιδιαίτερα της συναισθηματικής ευημερίας φαίνεται ότι αποτελούν τον πυρήνα της επαγγελματικής ευημερίας. Η γνωστική και ψυχοσωματική ευημερία επιδρούν λιγότερο δείχνοντας ταυτόχρονα ότι αυτές οι διαστάσεις αγγίζουν διαφορετικές πτυχές μιας γενικότερης υποκείμενης έννοιας. Έτσι, η επαγγελματική ευημερία μπορεί να εκληφθεί ως μια ενιαία έννοια που εκδηλώνεται σε διάφορες πτυχές μερικές από τις οποίες είναι πιο σημαντικές από άλλες (Van Horn et al., 2004).

Η μη Εργασιακή Ικανοποίηση (Εργασιακή Δυσαρέσκεια) μεταξύ διευθυντικών στελεχών σχετίζεται κυρίως με ζητήματα σχέσεων με τους εργαζομένους. Είναι πιθανό τα επίπεδα άγχους των ηγετών και η συναισθηματική Ευημερία να έχουν αντίκτυπο στο άγχος και στη συναισθηματική Ευημερία των εργαζομένων (Sutherland & Davidson, 1989).

Ένας στους τέσσερις υπαλλήλους στην Ευρωπαϊκή Ένωση, σε κάποιο σημείο της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα υποφέρει από εργασιακό άγχος. Το εργασιακό άγχος εκτιμάται ότι είναι το δεύτερο μεγαλύτερο πρόβλημα που σχετίζεται με το εργασιακό περιβάλλον στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Skakon, Nielsen, Borg, & Guzman, 2010).

Το επίπεδο συμφωνίας των επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ Ηγέτη και Ακόλουθου σε μια ομάδα σχετίζεται με την ικανοποίηση από την εργασία και την ευημερία (Hooper & Martin, 2008).

Η συναισθηματική Ευημερία και τα χαμηλά επίπεδα άγχους των εργαζομένων συσχετίζονται με σχέση καλής ποιότητας μεταξύ ηγετών και εργαζομένων και με θετικές συμπεριφορές από πλευράς των ηγετών όπως η εκτίμηση και η υποστήριξη ενώ το αντίθετο ισχύει για τις αρνητικές συμπεριφορές (Skakon et al., 2010).

Σχετικά με την Ικανοποίηση από την Εργασία (Job Satisfaction), ο Ostroff (1992) αναφερόμενος σε μελέτες των Likert (1961) και McGregor (1960) σημειώνει ότι η παραγωγικότητα ενός οργανισμού επιτυγχάνεται μέσω της ικανοποίησης των εργαζομένων και της προσοχής στις σωματικές και συναισθηματικές ανάγκες τους. Οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε συνεργατικές προσπάθειες και να αποδεχθούν οργανωσιακούς στόχους που μπορούν να αυξήσουν την παραγωγικότητα (Ostroff, 1992).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι η ικανοποίηση των εργαζομένων και τα συναισθήματά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη συνήθων προτύπων αλληλεπίδρασης δηλαδή, μέσω καθημερινών συνεργασιών με άλλους, οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν σχέσεις και πρότυπα που καθορίζουν τις προσδοκίες συμπεριφοράς και επηρεάζουν τις συμπεριφορές τους. Κατά συνέπεια, οι θετικές στάσεις οδηγούν σε πρότυπα που κατευθύνονται προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Roethlisberger, 1959, as cited at Ostroff, 1992). Η ικανοποίηση από την εργασία των εργαζομένων είναι σημαντικός παράγοντας, για τον καθορισμό της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων τους στην εργασία και μέσω αυτών των συμπεριφορών και των αντίστοιχων αντιδράσεών τους μπορεί να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα στον οργανισμό (Ostroff, 1992).

Οι Skakon, Nielsen, Borg, and Guzman (2010), βασιζόμενοι στον λειτουργικό ορισμό της συναισθηματικής Ευημερίας των Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004) και τις πτυχές της, καταλήγουν ότι η συναισθηματική ευημερία περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

- Τη συναισθηματική εξάντληση η οποία καλύπτει τον συνεχή ενθουσιασμό ή τη συνεχή κατάθλιψη.
- Την ικανοποίηση από την εργασία, η οποία καλύπτει τη διάσταση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας από αυτή και
- Την ευημερία η οποία καλύπτει τη διάσταση της ενεργητικότητας ή της κόπωσης του εργαζομένου (Skakon et al., 2010).

1.2.3. Η Επαγγελματική Ευημερία του Εκπαιδευτικού

Η διδασκαλία είναι μια πολύ περίπλοκη δραστηριότητα η οποία επηρεάζεται από το αντικείμενο, το διαθέσιμο χρόνο, το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού, τη διάθεση των μαθητών, τους πόρους κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αισθάνεται άνετα στο χώρο εργασίας του, δηλαδή στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα στην τάξη (Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman, 2005). Η Ευημερία των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα και εξαρτάται από την καλή σωματική, πνευματική και ψυχική κατάστασή τους (Αναστασόπουλος, 2018). Οι κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοί εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις τάξεις τους. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας καθοδηγούν τη συμπεριφορά των μαθητών με θετική ενίσχυση, προωθούν τον ενθουσιασμό για μάθηση, είναι πιο έγκυροι και παρατηρούν αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών και χρησιμοποιούν επιδέξια συναισθηματικές εκφράσεις και λεκτική υποστήριξη (Jennings, 2015). Οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με το σπουδαίο καθήκον της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της διάπλασης της προσωπικότητας και των χαρακτήρων της νέας γενιάς και επομένως απαιτείται η διασφάλιση της επαγγελματικής τους ευημερίας ώστε να επιτελέσουν με τον αποτελεσματικότερο τρόπο αυτό το έργο, αυτό το καθήκον τους (Σχοινά, 2016).

Ως εργασιακή Ευημερία του εκπαιδευτικού ορίζεται *«Η θετική συναισθηματική κατάσταση η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονικής σύνθεσης μεταξύ συγκεκριμένων παραγόντων του περιβάλλοντος από τη μία πλευρά και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών προς το σχολείο από την άλλη πλευρά»* (Engels, Aelterman, Van Petegem, & Schepens, 2004).

Η έννοια της Ευημερίας των εκπαιδευτικών κατά τους Aelterman, Engels, Van Petegem, & Pierre Verhaeghe (2007) *«... εκφράζει μια θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι το αποτέλεσμα της αρμονίας μεταξύ του αθροίσματος συγκεκριμένων περιβαλλοντικών παραγόντων αφενός και των προσωπικών αναγκών και προσδοκιών των εκπαιδευτικών από την άλλη.»*

1.2.4. Διαστάσεις & Παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού

Στον προσδιορισμό του βαθμού Ευημερίας των εργαζόμενων και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, επιδρούν παράγοντες οι οποίοι συνιστούν συγκεκριμένες διαστάσεις της έννοιας της Ευημερίας. Σύμφωνα με τους Devos et al. (2007) υφίστανται πολλά μοντέλα τα οποία εξετάζουν την Ευημερία σχετικά με τους διευθυντές σχολείων και όλα έχουν δύο κοινά ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά: α) τους ατομικούς παράγοντες της Ευημερίας και β) Τους περιβαλλοντικούς παράγοντες της Ευημερίας. Από την πλευρά τους, οι Suárez and Wright (2019) αναφέρουν ότι οι έρευνες στο πεδίο αυτό διερευνούν μεταβλητές που δεν σχετίζονται μόνο με τα ατομικά χαρακτηριστικά του

εκπαιδευτικού αλλά και με οργανωσιακούς παράγοντες που σχετίζονται με την ηγεσία του σχολείου και το σχολικό κλίμα. Από όλες τις μεταβλητές σε επίπεδο εκπαιδευτικού που εξετάστηκαν, η ικανοποίηση από την εργασία ήταν η μόνη σημαντική μεταβλητή με θετική επίδραση στη διατήρηση των εκπαιδευτικών [STEM] στο σχολείο. Στο ίδιο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές και οργανισμοί (Day, Elliot, & Kington, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011; OECD, 2014), δηλαδή στο ότι το κλίμα και ηγεσία του σχολείου (οι λεγόμενοι «σχολικοί παράγοντες») μπορούν να συσχετιστούν θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Σε ατομικό επίπεδο, η συνιστώσα της Αυτό-Αποδοχής επιδρά στη διάσταση της Συναισθηματικής Ευημερίας και εκείνη της Φιλοδοξίας επιδρά στη διάσταση της Επαγγελματικής Ευημερίας (Van Horn et al., 2004).

Οι εργασιακοί στρεσογόνοι παράγοντες και οι συνιστώσες της Επαγγελματικής ψυχολογικής Εξουθένωσης¹ [Burnout] είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες της εργασιακής συμπεριφοράς και της συναισθηματικής και ψυχοσωματικής ευημερίας (Burke & Greenglass, 1996).

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητή και το άγχος το οποίο τυχόν προκαλείται από αυτές, θα μπορούσαν ίσως να είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της ευημερίας των εκπαιδευτικών (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011). Η Κατίδου (2019) διαπιστώνει ως παράγοντες οι οποίοι επιδρούν και Διαμορφώνουν την Ευημερία του εκπαιδευτικού, μεταξύ άλλων είναι, το κλίμα της σχολικής μονάδας, η ποιότητα των εργασιακών σχέσεων και η επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς. Επίσης, η ίδια σε ποιοτική της έρευνα αναφέρει τη διαπίστωσή της για μία ποικιλία διαστάσεων της Ευημερίας των εκπαιδευτικών και τονίζει τέσσερις διαστάσεις, την ψυχολογική - συναισθηματική, την οικογενειακή, την επαγγελματική και την οικονομική. Ακόμη αναφέρει πως η Σχοινιά (2016) σε σχετική της έρευνα προσδιορίζει τέσσερις κατηγορίες παραγόντων Ευημερίας οι οποίες έχουν επίδραση και καθορίζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών οι οποίοι είναι, τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή/τριας, το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και το κλίμα της σχολικής τάξης (Κατίδου, 2019).

Η Bogler (2001) σε σχετική μελέτη, αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονταν πάρα πολύ ή πολύ ικανοποιημένοι όταν η εργασία τους, ως

¹ Ως Επαγγελματική Εξουθένωση θεωρείται ένα σύνδρομο το οποίο σχετίζεται με την εργασία και το οποίο σταδιακά αναπτύσσεται όταν οι άνθρωποι εκτίθενται σε χρόνιο συναισθηματικό και διαπροσωπικό στρες στην εργασία (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Η Επαγγελματική Εξουθένωση είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει μια αντίδραση στο μακροπρόθεσμο άγχος, η οποία συνδέεται ειδικά με συχνή και εντατική συναισθηματική πίεση στην εργασία με άλλους ανθρώπους (Van Horn & Schaufeli, 1998). Οι Maslach and Jackson (1986, 1996) θεωρούν την εξάντληση ως σύμπτωμα το οποίο ανάγεται σε τρεις (3) διαστάσεις, τη Συναισθηματική Εξάντληση (Emotional Exhaustion), την Αποπροσωποποίηση (Depersonalization) και τη μειωμένη Προσωπική Εκπλήρωση (reduced Personal Accomplishment) ή Αυτοεκπλήρωση (Horn van & Schaufeli, 1998).

αποτέλεσμα του στυλ ηγεσίας του διευθυντή, τους παρείχε «μια αίσθηση αυτοεκτίμησης», τους έδωσε «ευκαιρίες για αυτο-ανάπτυξη», τους έδωσε «ένα αίσθημα επιτυχίας» και τους επέτρεψε «να συμμετέχουν στον καθορισμό σχολικών πρακτικών» (Bogler, 2001). Επίσης, οι Skakon et al. (2010), βασιζόμενοι στους Alvesson and Sveningsson (2003), προτείνουν την επανεξέταση της έννοιας της ηγεσίας, καθώς μια ηγετική συμπεριφορά ή στυλ ηγεσίας μπορεί εγγενώς να είναι είτε αγχωτικό είτε θετικό για τους υπαλλήλους, και ως αποτέλεσμα επηρεάζει τα επίπεδα άγχους και συναισθηματικής Ευημερίας τους Skakon et al. (2010).²

Τέλος, η βελτίωση του φυσικού περιβάλλοντος των σχολείων και ειδικά των τάξεων επιδρά σαφώς στη δημιουργία συνθηκών υψηλής ποιότητας για τη διδασκαλία και τη μάθηση αλλά και ευημερίας των εκπαιδευτικών, του προσωπικού και των μαθητών (Day et al., 2007), ενώ, σύμφωνα με έρευνα των Devos et al. (2007), ο παρεμβατικός ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης γενικά θεωρείται ότι επηρεάζει αρνητικά την Ευημερία –των διευθυντών σχολείων.

1.2.5. Μοντέλα Επαγγελματικής Ευημερίας του Εκπαιδευτικού

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται κάποια Μοντέλα τα οποία αναφέρονται αποκλειστικά στην Επαγγελματική Ευημερία του Εκπαιδευτικού. Κυρίαρχη θέση κατέχει το Μοντέλο των Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004) οι οποίοι, βασιζόμενοι στα Μοντέλα των Ryff. (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 1996, 1998) και Warr (Warr, 1987, 1990a, 1990b, 1994) πρότειναν να γίνει διάκριση μεταξύ πέντε (5) συστατικών, διαστάσεων, δεικτών, πτυχών ή παραγόντων [στην παρούσα χρησιμοποιείται η λέξη παράγοντας] της ευημερίας των εκπαιδευτικών τα οποία προέκυψαν ως σημεία σύγκλισης των εν λόγω Μοντέλων. Αυτά τα σημεία σύγκλισης αποτελούν τις πέντε (5) διαστάσεις του Μοντέλου

² Ως τύποι ηγεσίας αναφέρονται εκείνα τα σύνολα συμπεριφορών τα οποία χρησιμοποιούν οι ηγέτες για να επηρεάσουν τις συμπεριφορές των υφισταμένων τους (Αντωνάκης, Cianciolo, & Sternberg, 2004). Οι Bass (1999) και Bass and Riggio (2006) με βάση την [ιδιαίτερης απήχησης] θεωρία τους περί Μετασχηματιστικής Ηγεσίας προτείνουν τρεις τύπους ηγεσίας, δηλαδή την Μετασχηματιστική Ηγεσία, την Συναλλακτική Ηγεσία και την *laissez-faire* (Ανύπαρκτη) ηγεσία. Η Μετασχηματιστική Ηγεσία αυξάνει το επίπεδο ωριμότητας και ιδανικών του ακόλουθου, καθώς και τις ανησυχίες για την επίτευξη, την αυτοπραγμάτωση και την Ευημερία των άλλων, του οργανισμού και γενικότερα, της κοινωνίας. Αναφέρεται σε εκείνο τον ηγέτη ο οποίος παρακινεί τον ακόλουθο πέρα από τα άμεσα συμφέροντα μέσω τεσσάρων στοιχείων συμπεριφοράς: Της παρακίνησης έμπνευσης, της εξιδανικευμένης επιρροής (χάρισμα), της πνευματικής διέγερσης και του εξατομικευμένου ενδιαφέροντος (Bass, 1999). Η Συναλλακτική Ηγεσία αντίθετα αποτελεί τύπο ηγεσίας κατά την οποία ο ηγέτης ασκεί ενδεχόμενη ενίσχυση των ακολούθων, δηλαδή αφορά σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον ακόλουθο. Η Συναλλακτική Ηγεσία μπορεί να πάρει τη μορφή της αμοιβής με βάση την επίδοση ή μπορεί να πάρει τη μορφή της επικριτικής ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης ασκεί έλεγχο εντοπίζοντας λάθη και αποτυχίες (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Κατά την άσκηση Ανύπαρκτης Ηγεσίας (*laissez-faire*), ο ηγέτης αποφεύγει να προβεί σε οποιαδήποτε ενέργεια (Bass, 1999).

ευημερίας των εκπαιδευτικών το οποίο και πρότειναν. Το Μοντέλο, όπως προαναφέρθηκε, εκτείνεται σε πέντε (5) διαστάσεις οι οποίες αναλύονται σε δώδεκα (12) παράγοντες. Περιγράφεται όπως ακολουθεί (Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2002):

- Η διάσταση της Συναισθηματικής Ευημερίας περιλαμβάνει από α) την [ομώνυμη] Συναισθηματική Ευημερία τόσο τη Θετική όσο και την Αρνητική, β) τη Συναισθηματική Εξάντληση η οποία αναφέρεται σε εξάντληση των ενεργητικών πόρων ενός εκπαιδευτικού και η οποία προκαλείται από την καθημερινή εμπλοκή με τις προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες, για παράδειγμα, των μαθητών, γ) την Αφοσίωση στο Σχολείο ή Συναισθηματική Δέσμευση με το Σχολείο, δηλαδή, την ταυτοποίηση και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στο σχολείο, η οποία αναφέρεται ρητά στη σχέση του με τον οργανισμό στον οποίο απασχολείται. Έτσι καλύπτονται και τα τρία επίπεδα που είναι ζωτικής σημασίας για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού: μαθητές, συναδέλφοι και σχολείο (Horn et al., 2002).
- Η διάσταση της Επαγγελματικής Ευημερίας αντιπροσωπεύεται από τους παράγοντες -έννοιες της Φιλοδοξίας, της Επαγγελματικής Επάρκειας ή Ικανότητας και της Αυτονομίας. Το τελευταίο θεωρείται ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών, επειδή, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους επαγγελματίες με μεγάλη αυτονομία, η αυτονομία τους περιορίζεται στην τάξη (Horn et al., 2002).
- Η διάσταση της Κοινωνικής Ευημερίας (ως συμπεριφορά) αντικατοπτρίζεται από το βαθμό της (έλλειψης) αποπροσωποποίησης και το βαθμό επαρκούς κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην έλλειψη κινήτρων σε όρους μιας αδιάφορης και αρνητικής στάσης απέναντι στους ανθρώπους με τους οποίους ένα άτομο συνεργάζεται. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς αφορά το βαθμό στον οποίο αισθάνονται αφοσιωμένοι στους μαθητές και τους συναδέλφους τους, δηλαδή αφορά στην απουσία αποπροσωποποίησης προς τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Έτσι προσδιορίζονται οι δύο πρώτοι παράγοντες για την Κοινωνική Ευημερία, α) η αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους μαθητές και β) η αποπροσωποποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους. Επιπλέον, η Κοινωνική Ευημερία αντικατοπτρίζεται επίσης από το βαθμό της επαρκούς κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού στις σχέσεις με τους μαθητές του και της επαρκούς κοινωνικής λειτουργίας του στις σχέσεις με τους συναδέλφους του. Έτσι προσδιορίζονται οι επόμενοι δύο παράγοντες για την Κοινωνική Ευημερία, α) η Επαρκής Κοινωνική Λειτουργία σε σχέση με τους Μαθητές και β) Επαρκής Κοινωνική Λειτουργία σε σχέση με τους συναδέλφους (Horn et al., 2002).
- Η διάσταση της Γνωστικής Αδυναμίας. Η γνωστική αδυναμία μπορεί να θεωρηθεί ως επέκταση της έννοιας της εξουθένωσης, καθώς αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικεντρωθούν στα

καθήκοντα της εργασίας τους. Η διδασκαλία απαιτεί ένα ορισμένο βαθμό εγρήγορσης και μία διαρθρωτική απώλεια συγκέντρωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη χαμηλότερου βαθμού ευημερίας (Horn et al., 2002).

- Η διάσταση της Ψυχοσωματικής Ευημερίας. Οι Horn et al.(2002) υιοθετούν την άποψη των Kinnunen, Parkatti, and Rasku (1994) οι οποίοι θεωρούν την αξιολόγηση της φυσικής λειτουργίας κάποιου σε σχέση με την παρουσία ή την απουσία ψυχοσωματικών συμπτωμάτων ως αναπόσπαστο συστατικό της Υποκειμενικής Ευημερίας.

Σημειώνεται ότι στο εν λόγω Μοντέλο, ανάλυση παραγόντων δεύτερης τάξης αποκάλυψε ότι η πιο κεντρική διάσταση ήταν η συναισθηματική, υποστηρίζοντας προηγούμενες αντιλήψεις περί υποκειμενικής ευημερίας. Ακολουθούν η επαγγελματική και η κοινωνική υποδηλώνοντας ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις αποτελούν τον πυρήνα της επαγγελματικής ευημερίας (Van Horn et al., 2004).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται το Μοντέλο Ευημερίας των Εκπαιδευτικών των Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004) σε αντιπαραβολή με τα Μοντέλα των Warr (1987, 1990a, 1990b, 1994) και Ryff (1989), Ryff & Keyes, 1995, Ryff and Singer (1996) και Ryff (2014).

Πίνακας 2. Διαστάσεις και παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας στα Μοντέλα Warr, Ryff και Van Horn. (Πηγή: Van Horn et al., 2004)

Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας	Μοντέλο Warr (1987, 1990a, 1990b, 1994)	Μοντέλο Ryff(1989), Ryff & Keyes, 1995, Ryff and Singer (1996) και Ryff(2014)	Μοντέλο Van Horn et al. (2004)
Συναισθηματική Ευημερία	Συναισθηματική Ευημερία (άγχος, κατάθλιψη)	Αυτο-αποδοχή	Συναισθηματική Ευημερία (θετική και αρνητική) Αφοσίωση (Δέσμευση) στο σχολείο (Ελλειψη) συναισθηματικής εξάντλησης
Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο)	Φιλοδοξία Επάρκεια Αυτονομία	Προσωπική ανάπτυξη Σκοπός στη ζωή Αυτονομία	Φιλοδοξία Αυτονομία Επάρκεια
Κοινωνική Ευημερία (συμπεριφορά)		Κυριαρχία στο Περιβάλλον Θετικές σχέσεις με άλλους	(Ελλειψη) αποπροσωποποίησης σχετικά με μαθητές (Ελλειψη) αποπροσωποποίησης σχετικά με συναδέλφους Επαρκής κοινωνική λειτουργία σχετικά με μαθητές Επαρκής κοινωνική

Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας	Μοντέλο Warr (1987, 1990a, 1990b, 1994)	Μοντέλο Ryff(1989), Ryff & Keyes, 1995, Ryff and Singer (1996) και Ryff(2014)	Μοντέλο Van Horn et al. (2004)
			λειτουργία σχετικά με συναδέλφους
Γνωστική Ευημερία			(Ελλειψη) γνωστικής αδυναμίας
Ψυχοσωματική Ευημερία			(Ελλειψη) ψυχοσωματικών παραπόνων

Στο σημείο αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Ostroff (1992), ο οποίος επικαλούμενος τους Etzioni (1964) και Gross and Etzioni (1985) υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση και η ευτυχία του προσωπικού αυξάνουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, καθώς, οι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι συνήθως εργάζονται σκληρότερα και καλύτερα από τους απογοητευμένους. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής αναφερόμενος στους Argyris (1964) και Likert (1961) υπογραμμίζει ότι αν ο υπάλληλος θα παράσχει τις υπηρεσίες του ή όχι στον οργανισμό και θα παράγει το προσδοκώμενο εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από τον τρόπο που αισθάνεται ο εργαζόμενος για την εργασία του, τους συναδέλφους εργαζόμενους και τους επιβλέποντες. Η ικανοποίηση και οι θετικές στάσεις μπορούν να επιτευχθούν μέσω της διατήρησης ενός θετικού κοινωνικού οργανωσιακού περιβάλλοντος στο οποίο, για παράδειγμα, θα υφίσταται καλή επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκομένων, αυτονομία, συμμετοχή και αμοιβαία εμπιστοσύνη.

2. Κεφάλαιο 2ο. Το σχολικό κλίμα

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του σχολικού κλίματος

Οι Belias and Koustelios (2014) αναφέρουν ότι το οργανωσιακό κλίμα και η κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελείται από μεταβλητές όπως η δομή, το μέγεθος, η αμοιβή, οι συνθήκες εργασίας και η ηγεσία. Όλες αυτές οι μεταβλητές επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία ενός εργαζομένου στον οργανισμό (Boyens, 1985). Με βάση αυτά μπορούμε να δεχτούμε ότι η έννοια του οργανωσιακού κλίματος σε ένα οργανισμό αναφέρεται στην οργανωσιακή και διοικητική δομή, την κουλτούρα και τις κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες οι οποίες επικρατούν σ' αυτόν.

Σύμφωνα με τους Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2009), το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής, βασίζεται σε μοτίβα εμπειριών των ανθρώπων στη σχολική ζωή και αντικατοπτρίζει κανόνες, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οργανωτικές δομές και τη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ότι ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα ενθαρρύνει την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων που είναι απαραίτητες για μια παραγωγική, συμβολή και ικανοποιητική ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία.

Ένα θετικό και ποιοτικό σχολικό κλίμα επιδρά σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, στην προσωπική ανάπτυξη και στην καλύτερη ψυχολογική ευημερία των μαθητών (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013; Virtanen, Kivimäki, Luopa, Vahtera, Elovainio, Jokela & Pietikäinen, 2009).

Το σχολικό κλίμα βιώνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, περιγράφεται από τις συλλογικές τους αντιλήψεις, ενέργειες ή εκδηλώσεις και επηρεάζει τη στάση και τη συμπεριφορά τους στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Ένα υγιές σχολικό κλίμα διαποτίζεται από θετικούς μαθητές, εκπαιδευτικούς και διευθυντές (Hoy & Miskel, 2001). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι Halpin and Croft (1963), περιέγραψαν το οργανωσιακό κλίμα ως την «προσωπικότητα» του σχολείου και το εννοούσαν ως ένα σύστημα το οποίο μπορεί να μεταβάλλεται από ανοιχτό σε κλειστό και αντιστρόφως. Το κλίμα περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που υποστηρίζουν τους ανθρώπους που αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Το σχολικό κλίμα είναι ένα ομαδικό φαινόμενο αναφέρεται σε τομείς της σχολικής ζωής και σε ευρεία οργανωτικά πρότυπα (Cohen et al., 2009).

Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα προάγει την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων που είναι απαραίτητες για την προαγωγή μιας παραγωγικής και ικανοποιητικής ζωής σε μια δημοκρατική κοινωνία. Περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που υποστηρίζουν τους ανθρώπους που αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Οι μαθητές, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συνεισφέρουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και καλλιεργούν μια στάση που δίνει έμφαση στα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση. Κάθε άτομο συμβάλλει στη λειτουργία

του σχολείου και στη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντός του (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009)..

Τόσο η αποτελεσματικότητα των διευθυντών όσο και των σχολείων, γενικότερα, συσχετίζονται με τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Johnson & Holdaway, 1991) και τα υγιή σχολικά κλίματα θεωρείται ότι συμβάλλουν στη θετική Ευημερία των εργαζομένων (Lund, 2003).

Η Παπαλόη (2012) αναφέρει ότι *«η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος που αυτή ασκείται συνδέεται άμεσα ή και έμμεσα με τα μαθητικά αποτελέσματα & την ποιότητα των εκπαιδευτικών εμπειριών ενώ ταυτόχρονα, επηρεάζει το κλίμα, την επικοινωνία και τη συνεργασία στην εκπαιδευτική μονάδα»*.

Το επιζητούμενο σχολικό κλίμα είναι αυτό στο οποίο η συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών είναι αυθεντική, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σέβονται ο ένας τον άλλο, είναι ευθείς μεταξύ τους και οι πράξεις ηγεσίας αναδύονται εύκολα και κατάλληλα και από τις δύο ομάδες (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002). Οι Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007) αναφερόμενοι στις έρευνες των Devos, Broeck, and Vanderheyden (1998), του Hallinger (2003) και άλλων σημειώνουν ότι πραγματοποιήθηκε σημαντική ερευνητική δραστηριότητα η οποία καταδεικνύει ότι η θέση του διευθυντή στη διαχείριση του σχολείου είναι καθοριστικής σημασίας, ότι μέσω της επιρροής τους στο σχολικό κλίμα και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οι διευθυντές έχουν έμμεση επίδραση στην ευημερία των μαθητών και των εκπαιδευτικών και τέλος, επειδή η θέση που κατέχουν είναι κρίσιμη, είναι απολύτως αναγκαίο να λειτουργούν αποτελεσματικά. Σύμφωνα με τους Kottkamp, Mulhern, and Hoy (1987) (όπ.αναφ. στο Bogler, 2001), σε ένα ανοιχτό σχολικό κλίμα, όπου οι διευθυντές συμπεριφέρονται δημοκρατικά και διατηρούν ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με το προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους σε σύγκριση με τα σχολεία όπου οι διευθυντές επιδεικνύουν σκληρή και τυπική στάση. Αφιερωμένοι διευθυντές που εργάζονται για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος καταβάλλουν συνειδητές προσπάθειες για να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον πολιτισμό και τις συνθήκες στα σχολεία, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διδάξουν καλύτερα και οι μαθητές να μάθουν περισσότερα (Hansen & Childs, 1998). Οι επιτυχημένες στρατηγικές ηγεσίας οι οποίες αναφέρονται στο οργανωσιακό κλίμα όπως η Δημιουργία Οράματος, ο Καθορισμός Κατευθύνσεων η Αναδιάρθρωση του Οργανισμού, ο επανασχεδιασμός Ρόλων και Ευθυνών, η Ανάπτυξη Ανθρώπων και η Διαχείριση της Διδασκαλίας και της Μάθησης επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις εσωτερικές συνθήκες, τον πολιτισμό και την εμπιστοσύνη του σχολείου. Αυτές οι στρατηγικές υποστηρίζονται από σύνολα αξιών τα οποία επικεντρώνονται στην προώθηση της ατομικής και κοινωνικής ευημερίας όλων των εμπλεκόμενων ατόμων και στην αύξηση των προτύπων επίτευξης για τους μαθητές (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, & Kington, 2009). Από την άλλη μεριά, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να προσαρμόσουν τις δικές τους ανάγκες και προσδοκίες στους

συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες και απαιτήσεις του σχολείου. Είναι σημαντικό να «ταιριάζουν» στο σχολικό σύστημα. (Van Petegem et al., 2004).

2.1.1. Μοντέλα Σχολικού Κλίματος

Αναφορικά στις Διαστάσεις τους Παράγοντες και τα Μοντέλα του Κλίματος στο Σχολείο έχουν προταθεί διάφορα στοιχεία από τους ερευνητές. Οι Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2009) αναφέρουν το σχολικό κλίμα περιγράφει την ποιότητα της σχολικής ζωής, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας, τους κανόνες και τις αξίες που χαρακτηρίζουν τη σχολική ζωή. Κατά τους Hoy, Smith, and Sweetland (2002) τις διαστάσεις του οργανωσιακού κλίματος του σχολείου αποτελούν: I. Η Συνεργατική Ηγεσία (Collegial Leadership), II. Η Επαγγελματική Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Professional Teacher Behavior), III. Η Πίεση για Επίτευξη (Achievement Press), IV. Η Θεσμική Ευπάθεια (Institutional Vulnerability) (Hoy, Smith, & Sweetland, 2002).

Παράλληλα, οι Thapa et al. (2013) υποστηρίζουν ότι το Σχολικό Κλίμα επικεντρώνεται σε πέντε (5) βασικές διαστάσεις: I. Ασφάλεια (Safety), II. Σχέσεις (Relationships), III. Διδασκαλία και Μάθηση (Teaching and Learning), IV. Θεσμικό Περιβάλλον (Institutional Environment), V. Διαδικασία Βελτίωσης του Σχολείου (School Improvement Process) (Thapa et al., 2013).

Ακολουθούν προτάσεις ερευνητών αναφορικά με Μοντέλα για το Σχολικό Κλίμα.

➤ Μοντέλο των Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2007).

Οι Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2007) αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα αποτελείται από πολύπλοκα σύνολα στοιχείων και δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή «λίστα» των βασικών διαστάσεων στις οποίες διαμορφώνεται το σχολικό κλίμα. Οι ίδιοι ανασκοπώντας έρευνες των (Cohen, 2006; Freiberg, 1999) συνοψίζουν τις τέσσερις διαστάσεις, τις «υποδιαστάσεις» τους και των συνδεδεμένων δεικτών οι οποίοι διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Οι τέσσερις διαστάσεις είναι η Ασφάλεια, η Διδασκαλία και η Μάθηση, οι Σχέσεις και το Περιβάλλον και η Δομή (Cohen et al., 2007):.

I. Ασφάλεια. α. Φυσική Ασφάλεια (π.χ. σχέδιο κρίσης, σαφώς κοινοποιημένοι κανόνες, σαφής και συνεπής απόκριση παραβίασης, οι άνθρωποι στο σχολείο αισθάνονται σωματικά ασφαλείς, στάσεις σχετικά με τη βία) β. Κοινωνική-συναισθηματική Ασφάλεια(π.χ., στάσεις για ατομικές διαφορές, στάσεις μαθητών και ενηλίκων και αντιδράσεις στον εκφοβισμό, επίλυση συγκρούσεων που διδάσκονται στο σχολείο, πίστη στους σχολικούς κανόνες) (Cohen et al., 2007).

II. Διδασκαλία και Μάθηση. α. Ποιότητα της διδασκαλίας (π.χ. υψηλές προσδοκίες για τα επιτεύγματα των μαθητών, σεβασμός σε όλα τα στυλ

μάθησης, βοήθεια που παρέχεται όταν χρειάζεται, μάθηση που συνδέεται με την «πραγματική ζωή», ελκυστικό υλικό, χρήση επαίνων και ανταμοιβών, ευκαιρίες συμμετοχής, ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας, εκπαιδευτική ηγεσία, αξία δημιουργικότητας). β. Κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση (π.χ. απόδοση αξίας και διδαχής στην κοινωνική-συναισθηματική και ακαδημαϊκή μάθηση, εκτίμηση της ποικιλομορφίας στη «νοημοσύνη», διαθεματικές διασυνδέσεις μεταξύ επιστημονικών κλάδων. γ. Επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. πρότυπα και μέτρα που χρησιμοποιούνται για την υποστήριξη της μάθησης και της συνεχούς βελτίωσης, συστηματική και συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη, λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων που συνδέονται με τη μάθηση, αξιολόγηση των σχολικών συστημάτων, αίσθηση σχετικότητας και χρησιμότητας στους εκπαιδευτικούς). δ. Ηγεσία (συναρπαστικό και σαφώς γνωστοποιημένο όραμα, προσβασιμότητα και διοικητική υποστήριξη, οι ηγέτες του σχολείου τιμούν τους ανθρώπους του σχολείου) (Cohen et al., 2007).

III. Σχέσεις. α. Σεβασμός στην ποικιλομορφία (θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διευθυντών και προσωπικού, θετικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, θετικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, κοινή λήψη αποφάσεων, κοινές ευκαιρίες ακαδημαϊκού σχεδιασμού, προαγωγή της αξίας της ποικιλομορφίας, συμμετοχή μαθητών στη μάθηση και στην πειθαρχία; Ανάπτυξη μαθησιακών προτύπων και συνεργατικής μάθησης, πρόληψη συγκρούσεων και βίας, να είσαι σε θέση να πεις "όχι". β. Αίσθηση Σχολικής κοινότητας & συνεργασίας (αμοιβαία υποστήριξη και συνεχής επικοινωνία, συμμετοχή σχολικής κοινότητας, συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, κοινές προδιαγραφές γονέα-δασκάλου σε σχέση με τη μάθηση και τη συμπεριφορά, προγράμματα οικογενειακής βοήθειας μαθητών) γ. Ηθικό και «διασύνδεση» (οι μαθητές ασχολούνται με την μάθηση, το προσωπικό είναι ενθουσιώδες για τη δουλειά του, οι μαθητές συνδέονται υποστηρικτικά με έναν ή περισσότερους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές και το προσωπικό αισθάνονται καλά για το σχολείο και τη σχολική κοινότητα) (Cohen et al., 2007).

IV. Περιβάλλον και Δομή (καθαριότητα, επαρκής χώρος και υλικά, προαγωγή της ποιοτικής αισθητικής και του μεγέθους του σχολείου, αναλυτικά προγράμματα και εξωδιδασκτικές δραστηριότητες) (Cohen et al., 2007).

➤ **Μοντέλο των Hoy and Sabo (1998) και Hoy and Tarter (1997)**

Οι Hoy and Sabo (1998) και Hoy and Tarter (1997) προτείνουν έξι (6) διαστάσεις του Οργανωσιακού Κλίματος στα σχολεία:

I. Υποστηρικτικό (Supportive). Ο διευθυντής ακούει, είναι ανοιχτός σε προτάσεις, επαινεί συχνά και πραγματικά και παρουσιάζει προσωπικό και επαγγελματικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

II. Αυταρχικό (Directive): Χαρακτηρίζεται από άκαμπτη, στενή παρακολούθηση και έλεγχο σε όλες τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και του σχολείου, μέχρι τη μικρότερη λεπτομέρεια (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

III. Περιοριστικό (Restrictive). Εμποδίζει παρά διευκολύνει την εργασία των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής επιβαρύνει τους δασκάλους με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες απαιτήσεις που παρεμβαίνουν στις διδακτικές τους ευθύνες (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

IV. Συλλογικό (Collegial). Υποστηρίζει ανοιχτές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι καθηγητές είναι περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους και είναι ενθουσιώδεις, αποδέχονται και αλληλοεκτιμούνται μεταξύ των συναδέλφων τους (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

V. Στενής Σχέσης (Intimate). Χαρακτηρίζεται από την ισχυρή κοινωνική σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών βάσει της οποίας παρέχεται ισχυρή κοινωνική υποστήριξη από τον ένα στον άλλο (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

VI. Απεμπλοκής (Disengaged). Χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτικούς με έλλειψη σημασίας και εστίασης στις επαγγελματικές δραστηριότητες, με έλλειψη κοινών στόχων και με επικριτική συμπεριφορά για τους συναδέλφους τους και το σχολείο (Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997).

➤ **Μοντέλο των Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, and Daly (2013)**

Στο μοντέλο των Slegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, and Daly (2013) για τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης εμφανίζονται σημαντικά στοιχεία αναφοράς τα οποία συσχετίζονται με το κλίμα και την κουλτούρα στο σχολείο. Το εννοιολογικό μοντέλο αποτελείται από τρεις ικανότητες και οκτώ υποκείμενες διαστάσεις:

I. Προσωπική Ικανότητα (Personal Capacity). Η Προσωπική Ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να δημιουργούν (κατασκευάζουν) ενεργά και ανακλαστικά γνώσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Εκτείνεται σε δύο διαστάσεις: α) την ενεργητική και ανακλαστική κατασκευή γνώσεων η οποία αναφέρεται μερικές φορές ως αντανεκλαστική επαγγελματική έρευνα, εσωτερικός προσανατολισμός έρευνας ή ατομική μάθηση και περιλαμβάνει την αποσαφήνιση, εξέταση και προσαρμογή των γνωστικών δομών και θεωριών των εκπαιδευτικών και β) την μετατρεψιμότητα (currency) η οποία αποτελεί την προσωπική ικανότητα των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρόσφατων επιστημονικών γνώσεων και βέλτιστων πρακτικών (Slegers et al., 2013).

II. Διαπροσωπική Ικανότητα (Interpersonal Capacity): Η Διαπροσωπική Ικανότητα δείχνει την ικανότητα των ανθρώπων να συνεργάζονται για κοινούς σκοπούς. Εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις α) στις κοινές αξίες και

όραμα η οποία αφορά στην παρουσία κοινών πεποιθήσεων για τη μάθηση και την διδασκαλία και κοινή εστίαση στη βελτίωση της μάθησης τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, β) στη συλλογική μάθηση η οποία περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία που σχετίζονται με τη συλλογική μάθηση και τις εφαρμογές της όπως η ομαδική μάθηση και ο εξωτερικός προσανατολισμός της έρευνας, ο ανακλαστικός διάλογος, και η διαβούλευση και η συνεργασία, γ) οι κοινές πρακτικές οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ τους με σκοπό τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών, και την ανάπτυξη πρακτικών βάσει των οποίων οι εκπαιδευτικοί κάνουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και συνήθειες στις τάξεις τους πιο ανοιχτές σε συλλογικές συζητήσεις και συλλογικές έρευνες (Sleegers et al., 2013).

III. Η οργανωσιακή ικανότητα (Organizational Capacity) αναφέρεται σε οργανωσιακές δομές και συνθήκες που δημιουργούν και διατηρούν βιώσιμες οργανωτικές διαδικασίες για ατομική και συλλογική μάθηση και βελτίωση. Εντοπίζονται τρεις διαστάσεις α) Υποστηρικτικοί πόροι, δομές και συστήματα. Μεταξύ αυτών είναι ο χρόνος, οι πληροφορίες, τα υλικά και άλλοι πόροι που διατίθενται στο σχολείο, υποστηρικτική και κοινή λήψη αποφάσεων και οργανωτικοί πόροι και ευκαιρίες μάθησης β) Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και κλίμα στο σχολείο. Στοιχεία που σχετίζονται με αυτήν τη διάσταση είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των μελών του προσωπικού, η συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς και το άνοιγμα και οι συνεργασίες, η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, οι οργανωτικές κοινωνικές συνθήκες και η ποιότητα της εργασίας. γ) Παρακίνηση και συμμετοχική ηγεσία. Αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι ηγέτες του σχολείου και των τμημάτων υποστηρίζουν και διεγείρουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών, αναθέτουν ευθύνες και μοιράζονται ηγετικές λειτουργίες (Sleegers et al., 2013).

2.1.2. Διασυνδέσεις Κλίματος με τη Κουλτούρα στο χώρο του Σχολείου

Ως κουλτούρα μιας συγκεκριμένης ομάδας, όπως ενός οργανισμού, μπορεί να οριστεί ένα σύστημα συνηθισμένων και εκλαμβανόμενων ως δεδομένων εννοιών και συμβόλων με ρητό και σιωπηρό περιεχόμενο το οποίο, εκ προθέσεως ή μη, μαθαίνεται και κατανέμεται μεταξύ των μελών της με σκοπό την εσωτερική οργάνωση και την εξωτερική προσαρμογή του (Erickson, 1987; Schein, 1996; Schein, 2004; Belias & Koustelios, 2014). Καταδεικνύεται ότι υφίσταται ισχυρή σχέση μεταξύ των πτυχών της οργανωσιακής κουλτούρας και των μέτρων της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Denison, Janovics, Young, & Cho, 2006). Η λειτουργία ενός οργανισμού χαρακτηρίζεται από τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του ηγέτη και της οργανωσιακής κουλτούρας σ' αυτό τον οργανισμό (Schein, 1996). Ο ηγέτης έχει την ικανότητα να επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα και μπορεί να αλλάξει και να τη διαμορφώσει (Deal & Peterson, 1993).

Ο Hargreaves (1995) αναφέρει ότι η σχολική κουλτούρα είναι πραγματικά δυνατό να αποτελέσει αιτία, αντικείμενο ή αποτέλεσμα της βελτίωσης του σχολείου. Ο ίδιος, επικαλούμενος τον Schein (1986) συμπληρώνει ότι το κύριο καθήκον ενός σχολικού ηγέτη μπορεί να είναι η διαχείριση της κουλτούρας του σχολείου προς την επίτευξη αυτών των σκοπών (Hargreaves, 1995). Στο σχολείο, οι διευθυντές οι οποίοι χρησιμοποιώντας ένα ευρύ φάσμα μηχανισμών παρακινούν και ενεργοποιούν το προσωπικό τους, ώστε να επιφέρουν αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου τους θεωρούνται πετυχημένοι και αποτελεσματικοί διευθυντές (Leithwood & Jantzi, 1990; Deal & Kennedy, 1983). Ο Hopkins αναφέρει ότι αποτελεί κοινή άποψη ότι η έννοια «κουλτούρα του σχολείου» αναφέρεται ως η διαδικασία, οι κανόνες, οι προσδοκίες και οι αξίες των μελών του (2001). Όπως είναι φανερό η αυθεντική συνεργασία των εκπαιδευτικών, δηλαδή αυτό το οποίο στοχεύει τελικά προς τη μάθηση των μαθητών, είναι απίθανο να συμβεί στο πεδίο μιας αρνητικής σχολικής κουλτούρας (Deal & Peterson, 1999; Peterson 2002; Leonard & Leonard, 2003).

Αναφορικά στη διάκριση μεταξύ Σχολικού Κλίματος και Σχολικής Κουλτούρας οι MacNeil, Prater, and Busch (2009) αναφέρουν ότι οι Hoy, Tarter, and Kottkamp (1991) προτείνουν διάκριση μεταξύ του κλίματος και της κουλτούρας, με το σχολικό ή οργανωσιακό κλίμα να αντιμετωπίζεται από μία ψυχολογική προοπτική και τη σχολική κουλτούρα να αντιμετωπίζεται από μία ανθρωπολογική προοπτική και επιπλέον το κλίμα να θεωρείται ως συμπεριφορά, ενώ η κουλτούρα να θεωρείται ότι περιλαμβάνει τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου ή του οργανισμού (Hoy, 1990, Heck & Marcoulides 1996). Οι ίδιοι συνεχίζουν σημειώνοντας ότι οι Hoy and Feldman (1999) προσδιορίζουν ότι η έννοια της κουλτούρας αναφέρεται στα κοινά πρότυπα και εκείνη του κλίματος αναφέρεται στις κοινές αντιλήψεις αλλά η εννοιολογική απόσταση μεταξύ τους είναι μικρή μα ωστόσο είναι πραγματική. Τέλος αναφέρουν την άποψη των Hoy and Feldman (1999) ότι το κλίμα αποτελεί την προτιμώμενη δομή κατά τη μέτρηση της οργανωτικής υγείας ενός σχολείου (MacNeil, Prater, & Busch, 2009).

3. Κεφάλαιο Τρίτο. Επαγγελματική Ευημερία του Εκπαιδευτικού και Κλίμα στο Σύγχρονο Σχολείο

3.1. Προκλήσεις, Οφέλη και Εμπόδια

Η επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού φαίνεται να προσφέρει σημαντικά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, οφέλη τα οποία μεταβιβάζονται στους μαθητές και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Ένα βιώσιμο, θετικό σχολικό κλίμα προάγει την ανάπτυξη και τη μάθηση των νέων που είναι απαραίτητες για την προαγωγή μιας παραγωγικής και ικανοποιητικής ζωής σε μια δημοκρατική κοινωνία. Περιλαμβάνει κανόνες, αξίες και προσδοκίες που υποστηρίζουν τους ανθρώπους που αισθάνονται κοινωνικά, συναισθηματικά και σωματικά ασφαλείς. Οι μαθητές, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να αναπτύξουν, να ζήσουν και να συνεισφέρουν σε ένα κοινό σχολικό όραμα. Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και καλλιεργούν μια στάση που δίνει έμφαση στα οφέλη και την ικανοποίηση από τη μάθηση. Κάθε άτομο συμβάλλει στη λειτουργία του σχολείου και στη φροντίδα του φυσικού περιβάλλοντός του (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Χαρακτηριστικά, ο Coleman (2009) αναφέρει ότι παρατηρήθηκε μια αξιοσημείωτη αύξηση του ενδιαφέροντος για τα θέματα της ευημερίας στα σχολεία, των σχέσεων μεταξύ γνωστικών και μη γνωστικών πτυχών της μάθησης, της σημασίας μιας «καλής παιδικής ηλικίας» και την ανάπτυξη οργανικών δραστηριοτήτων για την επίτευξη σκοπών της εκπαίδευσης οι οποίοι δεν είναι και τόσο εύκολο να προσδιοριστούν και οι οποίοι αφορούν στην ανθεκτικότητα, την ευτυχία και γενικότερα την ευημερία. Με βάση αυτά λοιπόν στοιχειοθετείται μία πρόκληση προς τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πρόκληση έγκειται στην επίτευξη ενός θετικού κλίματος στα σχολεία με συνέπεια την ανάπτυξη της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και αποτέλεσμα την βελτιστοποίηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και παιδείας.

Φαίνεται όμως ότι υφίστανται σημαντικά εμπόδια στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ευημερίας του εκπαιδευτικού. Ο Αναστασόπουλος (2018) επικαλούμενος έρευνα του Kokkinos (2007) αναφέρει ότι όταν το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών διατηρείται σε υψηλό επίπεδο και για μεγάλη χρονική περίοδο, επιφέρει ελάττωση της αποδοτικότητάς τους και επιπλέον μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Μεγαλύτερα επίπεδα άγχους που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου, τη διαχείριση της τάξης και της πειθαρχίας στην τάξη, προβλέπουν σημαντικά τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών (Αναστασόπουλος, 2007). Η εκπαίδευση λοιπόν χρειάζεται εκπαιδευτικούς με υψηλά επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων ή εκπαιδευτικούς με ψηλά επίπεδα ευημερίας. Η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται σημαντικά με τα συναισθήματα του νευρωτισμού, των χρονικών περιορισμών, της υπερβολικής συνείδησης, της ασάφειας ρόλων και της

διοικητικής κατάστασης (Kokkinos 2007). Τα επίπεδα άγχους και εξάντλησης είναι υψηλά μεταξύ των [Ολλανδών] εκπαιδευτικών και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας άγχους (Van Horn et al., 2004). Πιθανό κάτι τέτοιο να συμβαίνει και στα ελληνικά σχολεία. Έτσι αποτελεί πρόκληση η ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών με στόχο την ελάττωση των αρνητικών συναισθημάτων τους και επόμενο την ανάπτυξη της ευημερίας τους, άρα και της απόδοσής τους.

Όμως, τίθεται το ερώτημα, για το πώς και σε ποιο βαθμό το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ευημερία των εκπαιδευτικών κι επομένως την απόδοσή τους; Ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος τα οποία επηρεάζουν την ευημερία των εκπαιδευτικών;

Η Κατίδου (2019) αναφέρει ότι κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν και να μελετηθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την ευημερία των εκπαιδευτικών επικαλούμενη τον Coleman (2009) ο οποίος αναφέρει ότι δεν έχει νόημα η μελέτη της συναισθηματικής υγείας των μαθητών σε ένα σχολείο χωρίς να παρακολουθείται η συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, ο Coleman αναφέρει ότι έχουν τεθεί σοβαρά ερωτήματα σχετικά με το τι σημαίνει ευημερία και για το πώς η προώθηση της ευεξίας μπορεί να ενταχθεί στις υπόλοιπες ευθύνες του σχολείου και καταλήγει στο ότι είναι σημαντικό να εξεταστούν ορισμένες από τις ανησυχίες που έχουν εκφραστεί και να σκιαγραφηθεί ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ευημερία στα σχολεία (2009).

Επομένως, διαπιστώνουμε ότι πρωταρχικής σημασίας πρόκληση αποτελεί η αναγκαιότητα διερεύνησης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το κλίμα στο σχολείο, Για τους αρμόδιους επαγγελματίες, οι ευρείες αντιλήψεις περί επαγγελματικής ευημερίας φαίνεται όντως να αποτελούν μια μεγάλη πρόκληση. Σε τέτοιες αντιλήψεις, η επαγγελματική ευημερία δεν ερμηνεύεται απλώς ως η απουσία άγχους ή κόπωσης ή η παρουσία ικανοποίησης από την εργασία (δηλαδή ως συναισθηματική ευημερία). Επιπλέον υπονοεί την αναγκαιότητα παρεμβάσεων οι οποίες θα αποσκοπούν στη βελτίωση της ευημερίας των εργαζομένων. Οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν (και ίσως πρέπει) να βελτιώσουν τη λειτουργία των εργαζομένων, τα κίνητρά τους, τη γνώση τους, καθώς και την υγεία τους (Van Horn et al., 2004). Η ενίσχυση της αντιληπτής υποστήριξης και η αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία, η προαγωγή της επαγγελματικής ευημερίας, μπορούν να μειώσουν τις επιζήμιες συνέπειες της εξάντλησης και άλλων πτυχών του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών (Belias & Koustelios, 2014). Μάλιστα η καλύτερη προοπτική γι αυτό είναι η δημιουργία ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, ανάπτυξης της ικανότητας των εκπαιδευτικών για καλύτερες αποφάσεις και επιλογές, επιδίωξη της καθημερινής επαγγελματικής ικανοποίησης και της ποιότητας ζωής τους, δια της βελτίωσης των θεσμικών πλαισίων, της οργανωτικής διαχείρισης [management], των χαρακτηριστικών της εργασίας, την πολιτική και το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο παρέχονται οι υπηρεσίες (Belias & Koustelios, 2014). Έτσι συνάγεται άλλη μία πρόκληση προς εκείνους οι οποίοι χαράσσουν και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με

τον τρόπο που αναφέρθηκε στις προηγούμενες γραμμές, πράγμα το οποίο θα επιφέρει την ενδυνάμωσή τους. Και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία για την ικανοποίηση από την εργασία τους και, επομένως είναι απολύτως απαραίτητη για τη βελτίωση και την αναβάθμιση των σχολείων (Kefalidou, Vassilakis, & Pitsalidis, 2015).

Πέραν αυτού, ο ισχυρότερος παράγοντας για την ικανοποίηση των εργαζομένων, άρα και των εκπαιδευτικών, είναι σαφώς η συμμετοχή (Denison et al., 2006). Επομένως, αυτό μπορεί να αποτελέσει άλλη μία πρόκληση. Η κουλτούρα της συνεργασίας στο σχολείο θα πρέπει να μετατραπεί από αίτημα σε πραγματικότητα κι αυτό θα πρέπει να αποτελέσει πρόκληση για την πολιτεία. Θα πρέπει να οργανωθούν τέτοιες δομές οι οποίες θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται επί της ουσίας για τη βελτιστοποίηση της παροχής διδακτικού έργου και ταυτόχρονα να θα πρέπει να προωθηθούν μεταβολές στο σύστημα αντιλήψεων και αξιών των εκπαιδευτικών μέσω σπουδών και επιμόρφωσης ώστε με βάση αυτές να υποστηρίζουν οργανωτικές αλλαγές (Hargreaves, 1995; Πομάκη, 2007).

Τελικά, φαίνεται ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ένας θετικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών ή μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εμπόδιο στη μάθηση. Η χρήση κοινών αξιών και το κοινό όραμα σε ένα σχολείο αποτελούν παράγοντες του κλίματος το οποίο επικρατεί σ' αυτό και αναδεικνύονται όταν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το συναισθηματικό και γνωστικό κλίμα στο σχολείο τους, αναλαμβάνουν ατομική και συλλογική ευθύνη για την ευημερία και τη μάθηση των άλλων και λειτουργούν με πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και ψυχολογικής ασφάλειας. Άλλο ένα παράγοντα αποτελούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με στοιχεία την αμοιβαία εμπιστοσύνη, το σεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των μελών του σχολείου, τη συμμετοχή. Επιπλέον, το Οργανωσιακό Κλίμα είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται επαγγελματικά στα σχολεία. Οι προκλήσεις οι οποίες δημιουργούνται από την εξέταση των παραμέτρων οι οποίες επιδρούν στην επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών και οι αντίστοιχες παρεμβάσεις σ' αυτές με στόχο την ανάπτυξη της και επόμενο την αύξηση της αποτελεσματικότητας τους σχολείου, προϋποθέτουν κατ' αρχάς, αυτή καθ' αυτή την εξέταση των εν λόγω παραμέτρων. Γενικότερα, η μέτρηση της ευημερίας, των διαστάσεων και των παραγόντων της, η σχέση της με το σχολικό κλίμα, μπορεί να βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία, με τη σειρά τους να ενημερώσουν την εθνική πολιτική μέσω της δημιουργίας κανονιστικών δεδομένων. Η διατήρηση της ευημερίας για τους εκπαιδευτικούς, μέσω του επαναπροσδιορισμού της κατανομής πόρων, μπορεί να είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές πρωτοβουλίες για την διατήρηση της ψυχικής υγείας στα σχολεία και την αποδοτικότερη εκπαίδευση (Cummins, et al., 2010). Στο τελευταίο επιχειρεί να συνεισφέρει η παρούσα έρευνα.

3.2. Συναφείς έρευνες – Μέτρα και Κλίμακες

3.2.1. Συναφείς έρευνες στην Ελλάδα

Αναστασόπουλος (2018).

Ο Αναστασόπουλος (2018) πραγματοποίησε έρευνα με θέμα «Η ευημερία του εκπαιδευτικού, διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας». Διερευνήθηκε η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον σχολικό ηγέτη και το σχολικό κλίμα. Η έρευνα διενεργήθηκε σε εκατόν τέσσερις (104) εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αχαΐα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε υψηλό βαθμό ευημερία. Επίσης υψηλά είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησής τους ενώ ο βαθμός της επαγγελματικής τους εξουθένωσης είναι χαμηλός. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα έδειξαν υψηλά ποσοστά στο θετικό σχολικό κλίμα καθώς και στον δημοκρατικό τύπο ηγεσίας. Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην Ευημερία των εκπαιδευτικών με το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας και το σχολικό κλίμα. Η επαγγελματική Ευημερία σχετίζεται θετικά και με την επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση-ροή. Αντιθέτως σχετίζεται με αρνητικό τρόπο με την επαγγελματική εξουθένωση. Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε ανάμεσα στο φύλο του διευθυντή σε σχέση με το σχολικό κλίμα και τον δημοκρατικό τύπο ηγεσίας πράγμα το οποίο έδειξε πως οι άνδρες διευθυντές διαμορφώνουν θετικότερο σχολικό κλίμα και παρουσιάζονται πιο δημοκρατικοί. Τέλος, αναφορικά με τους προβλεπτικούς παράγοντες της ευημερίας βρέθηκε πως ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα αποτελεί ο δημοκρατικός τύπος ηγεσίας (Αναστασόπουλος, 2018).

Κατίδου (2019).

Η Κατίδου (2019) σε ποιοτική έρευνά της με τίτλο «Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» διερεύνησε τον τρόπο που κατανοούν την ευημερία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτησε την αντίληψη τους για την ευημερία και παράγοντες που οι ίδιοι θεωρούν ότι διαμορφώνουν την εργασιακή ευημερία αλλά και πως αυτοί επηρεάζουν τη ζωή τους στο επάγγελμα. Διενεργήθηκε έρευνα σε 14 εκπαιδευτικούς του νομού Κοζάνης με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ευημερία ως μία πολυδιάστατη έννοια, η οποία εμπεριέχει την καλή ψυχολογική κατάσταση, την ευημερία των μαθητών, την επιθυμία για εξέλιξη και την ισορροπία στον εργασιακό χώρο. Παράγοντες της ευημερίας, όπως το σχολικό κλίμα και οι συναδελφικές σχέσεις, αναφέρεται ότι επιδρούν θετικά στις επαγγελματικές πρακτικές παρέχοντας κίνητρο στους εκπαιδευτικούς για εξέλιξη, μέγιστη απόδοση και συνεργασία. Η Κατίδου καταλήγει στο συμπέρασμα ότι δεν είναι εφικτή η ευημερία στον εργασιακό χώρο καθώς η αρνητική οικονομική και κοινωνική κατάσταση, τόσο η γενική όσο και η προσωπική, σε συνδυασμό με την πληθώρα εμποδίων ταλαιπωρούν τον εκπαιδευτικό και υποσκάπτουν την ευημερία

του. Αντίθετα αναφέρει ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την προσωπική ευημερία ως μία κατάσταση ψυχική ηρεμίας και συναισθηματικής πληρότητας, όπου σκοπός της ζωής του είναι η συνεχής βελτίωση, η ηρεμία και η ισορροπία κυριαρχούν στο σχολικό χώρο και οι ίδιοι βιώνουν θετικά συναισθήματα που τους παρακινούν να έχουν θετική διάθεση και επιθυμία για δουλειά. Εντοπίζει μία ποικιλία διαστάσεων της ευημερίας των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις οποίες είναι η «ψυχολογική - συναισθηματική», η «οικογενειακή», η «επαγγελματική» και η «οικονομική» ευημερία. Μεταξύ των πρωτευόντων παραγόντων οι οποίοι συμβάλλουν στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι η ποιότητα των συναδελφικών σχέσεων και την επικοινωνία τους με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τις καλές συναδελφικές σχέσεις ως μία κατάσταση στην οποία ενισχύεται η συνεργασία, η επικοινωνία και η ισορροπία στον εργασιακό χώρο. Ακόμη αναφέρει ότι τα ευρήματά της συμφωνούν συμφωνεί με προγενέστερες έρευνες ότι οι διευθυντές επηρεάζουν την ευημερία των εργαζομένων από το σχολικό κλίμα το οποίο και διαμορφώνουν μέσα από την υποστήριξη, το όραμα τους. Και την παροχή της δυνατότητας στους εκπαιδευτικούς ώστε να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (στοιχεία που παραπέμπουν στο δημοκρατικό στυλ ηγεσίας). Τέλος συνάγει ότι ατομικά χαρακτηριστικά όπως η ειλικρίνεια, η πραότητα και η εριστικότητα θεωρούνται από τους ίδιους σημαντικά στον καθορισμό της ευημερίας τους (Κατίδου, 2019).

Σχοινά (2016).

Η Σχοινά (2016) σε μελέτη της με θέμα «Η Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και παράγοντες που την Καθορίζουν» διερεύνησε την εκτίμηση των επιπέδων επαγγελματικής ευημερίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τέσσερις διαστάσεις της, τη συναισθηματική, την εργασιακή, την κοινωνική και τη γνωστική. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα. Μελετήθηκαν τέσσερις κατηγορίες παραγόντων: τα χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού, τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, το κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συναδέλφων και το κλίμα της σχολικής τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 153 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι εξέφρασαν τις απόψεις τους σε ερωτηματολόγια. Η Σχοινά, κατέληξε στο ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ευημερίας και στις τέσσερις διαστάσεις που διερευνήθηκαν. Ανάμεσα σ' αυτές τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, η διάσταση με την υψηλότερη τιμή είναι η γνωστική ευημερία, πράγμα το οποίο δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ιδιαίτερα ικανοί να αποκτούν και να αφομοιώνουν νέες γνώσεις κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, από την οποία αντλούν πνευματική ικανοποίηση. Ακολουθούν, η εργασιακή ευημερία, η συναισθηματική ευημερία, και τέλος κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται ότι τους επιμέρους παράγοντες της κοινωνικής ευημερίας ξεχωρίζουν οι εξαιρετικά θερμές σχέσεις των διδασκόντων με τους μαθητές τους και ακολουθούν οι αντίστοιχες σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Ακολούθως συμπεραίνει ότι και οι τέσσερις διαστάσεις της

επαγγελματικής ευημερίας που μελετώνται, επηρεάζονται από το μοντέλο άσκησης ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ένας αρνητικός παράγοντας συσχέτισης είναι οι πρόσθετες σπουδές που έχει πραγματοποιήσει ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Τέλος, με βάση τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, η Σχοινά συμφωνεί απόλυτα με ευρήματα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων οδηγεί σε αύξηση των τεσσάρων εξεταζόμενων διαστάσεων της ευημερίας, ενώ η τυπικότητα στις σχέσεις μειώνει τα επίπεδα των επιμέρους παραμέτρων της ευημερίας. Ειδικά για το κλίμα το οποίο αναπτύσσεται μέσα στα όρια της σχολικής αίθουσας σχετίζεται άμεσα και θετικά με την επαγγελματική ευημερία του εκπαιδευτικού (Σχοινά, 2016).

Κωφού (2019).

Η Κωφού (2019) σε ποιοτική έρευνά της με τίτλο «Η ευημερία του εκπαιδευτικού και η διασύνδεση με την κουλτούρα του σχολείου» διερεύνησε σε πιλοτικό επίπεδο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς νιώθουν σε σχέση με την κουλτούρα και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους. Ειδικότερα επιχειρήθηκε να καταγράψει τα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη, τις διαφορετικές αντιλήψεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και πώς αυτά επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία καθώς και την εκούσια αφοσίωση τους στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Καταρχάς, τα αποτελέσματα δείχνουν πως υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην ευημερία με το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας και το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική ευημερία σχετίζεται θετικά και με την επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση. Επίσης επισημάνθηκε η ανεπαρκής στήριξη από τον διευθυντή, η έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους, η απουσία καινοτόμων δράσεων, η έλλειψη προοπτικών καριέρας, η αδυναμία παρακολούθησης επιμορφώσεων. Πιο συγκεκριμένα τα ευρήματα έδειξαν, σχετικά για το πώς αντιλαμβάνονται και πώς προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική κουλτούρα και το κλίμα στο σχολείο τους, ότι οι περισσότεροι αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως σημαντικό στη σχολική μονάδα αλλά δεν έχουν την υποστήριξη που θα επιθυμούσαν από διευθυντή και τους συναδέλφους τους. Η συνεργατική κουλτούρα υπάρχει κατά βάση επιφανειακά και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή δεν είναι οι επιθυμητές. Αναφορικά στους παράγοντες που αναδεικνύονται για την ισχυροποίηση της σχολικής κουλτούρας η Κωφού παρατηρεί την επιθυμία για βελτίωση της σχολικής μονάδας με βάση τη συνεχή μάθηση και τις καινοτόμες δράσεις καθώς και την έκφραση της ανάγκης για ουσιαστική και αμφίδρομη επικοινωνία διευθυντή και εκπαιδευτικών. Αναφορικά στο βαθμό ευημερίας που νοιώθουν ότι έχουν στο σχολείο τους φαίνεται ότι δεν ευημερούν ουσιαστικά. Όμως παρότι αναφέρουν πρακτικές δυσκολίες που δυσχεραίνουν το έργο τους παρατηρείται ότι στη πλειοψηφία τους παλεύουν να παραμείνουν αισιόδοξοι αντλώντας αισιοδοξία από την επαφή με τους μαθητές ή από την ελπίδα ότι κάτι θα αλλάξει. Οι διαστάσεις που επηρεάζουν την ευημερία που νιώθουν στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί, αφορούν στη σπουδαιότητα της εργασίας όπως τη βιώνουν, τις θετικές

σχέσεις με τους άλλους, τις ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη καθώς και την ύπαρξη συγκρούσεων ή την ασάφεια ρόλων εντός σχολείου. Τέλος, όσον αφορά τη διασύνδεση της ευημερίας του εκπαιδευτικού με το κλίμα του σχολείου παρατηρήθηκε πως μόνο ένα 30% των ερωτηθέντων απαντά θετικά πως έχει τη δυνατότητα υλοποίησης καινοτομιών και τυγχάνει της στήριξης και της εμπιστοσύνης των υπολοίπων μελών. Σε περιπτώσεις που δεν θεωρούν την κουλτούρα του σχολείου τους ως ισχυρή, αντιλαμβάνονται την Ευημερία τους απευθυνόμενοι σε άλλους παράγοντες η αναγνώριση και αποδοχή από τους μαθητές τους, η σημασία του ρόλου τους και η ανατροφοδότηση μέσα από προσωπικές απόπειρες για επιμόρφωση (Κωφού, 2019).

Κονταλή (2018).

Η Κονταλή (2018) σε μελέτη της με τίτλο «Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων» εστίασε στη διερεύνηση της επίδρασης των χαρακτηριστικών του διευθυντή της σχολικής μονάδας, αναφορικά στο στυλ ηγεσίας και τις δεξιότητές του, τόσο στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική κοινότητα ως ένα περιβάλλον που νοιάζεται και φροντίζει τα μέλη του, όσο και στα επίπεδα της ικανοποίησής τους από την εργασία τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 240 εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και του βαθμού αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας που νοιάζεται και φροντίζει για αυτούς. Επίσης, υπάρχει θετική συσχέτιση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει και με τα τρία υπό εξέταση στυλ ηγεσίας με την κατανομημένη ηγεσία να «προηγείται» και να ακολουθούν η συναλλακτική ηγεσία και, τέλος, η μετασχηματιστική ηγεσία. Ακόμη, η Κονταλή συμπεραίνει πως το στυλ ηγεσίας επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους με υψηλότερου βαθμού θετική συσχέτιση με τη μετασχηματιστική ηγεσία, ακολούθως με τη συναλλακτική και, τέλος, με την κατανομημένη. Τέλος, τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη μεγάλη σημασία της συμπεριφοράς του διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί στη διαμόρφωση ολόκληρου του σχολικού κλίματος και των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό (Κονταλή, 2018).

3.2.2. Διεθνείς συναφείς έρευνες

Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton, and Aelterman (2007).

Οι Devos et al. (2007) εξετάζουν την Ευημερία τόσο με βάση τη θετική ψυχολογική θεώρηση (εργασιακός ενθουσιασμός και ικανοποίηση από την εργασία) όσο και με την αρνητική ψυχολογική θεώρηση (εξάντληση [Burnout], κυνισμός και προσωπική επίτευξη). Συγκεκριμένα, εξέτασαν την Ευημερία με ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους και έδειξαν ότι η Ευημερία είναι ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο που επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Η γενική αυτο-αποτελεσματικότητα και ο προσανατολισμός στα επιτεύγματα συσχετίζονται σημαντικά με διάφορες πτυχές της θετικής ψυχολογικής θεώρησης αλλά και την αρνητική θεώρηση της Ευημερίας. Οι ίδιοι παρατηρούν πολύ αδύναμα, σχεδόν αμελητέα, αποτελέσματα στους παράγοντες της σχολικής κουλτούρας και τα δομικά χαρακτηριστικά του σχολείου. Επιπλέον, έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο στην εξήγηση τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής ευημερίας διαδραματίζουν τα σχολικά συμβούλια στην εξήγηση τόσο της θετικής όσο και της αρνητικής ευημερίας (Devos et al., 2007).

Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004).

Μελέτη των Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004) με θέμα “The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers” εξέτασε τη δομή της επαγγελματικής ευημερίας σε μια προσπάθεια να αποκτηθεί μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη δομή της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Συμμετείχαν 1.308 Ολλανδοί εκπαιδευτικοί από διάφορους τύπους σχολείων οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο το οποίο αφορούσε χαρακτηριστικά της υγείας, της ευημερίας και της εργασίας τους. Η μελέτη βασίστηκε σε προηγούμενα μοντέλα των Warr (1994) και Ryff (1989) σχηματίζοντας και δοκιμάζοντας ένα πολυδιάστατο μοντέλο επαγγελματικής ευημερίας με τη συμπερίληψη πέντε (5) διαστάσεων της επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών συνοδευόμενες από σχετικά Μέτρα. Οι διαστάσεις (όπως προαναφέρθηκαν) είναι

- I. Η Συναισθηματική Ευημερία (Affective well-being) με Μέτρα την Συναισθηματική Ευημερία (θετική και αρνητική) (Affective well-being (positive and negative)), την Αφοσίωση (Δέσμευση) στο σχολείο (Commitment to the school), την Έλλειψη συναισθηματικής εξάντλησης (Lack of emotional exhaustion).
- II. Η Επαγγελματική Ευημερία (ως κίνητρο) με Μέτρα την Φιλοδοξία (Aspiration), την Αυτονομία (Autonomy) και την Επάρκεια (Competence).
- III. Η Κοινωνική Ευημερία (ως συμπεριφορά) με Μέτρα την Έλλειψη αποπροσωποποίησης σχετικά με τους μαθητές μαθητών (Lack of depersonalization-students), την Έλλειψη αποπροσωποποίησης σχετικά με συναδέλφους (Lack of depersonalization-colleagues), την Επαρκή κοινωνική

λειτουργία με τους μαθητές (Adequate social functioning students) και την Επαρκή κοινωνική λειτουργία με τους συναδέλφους (Adequate social functioning colleagues).

IV. Η Γνωστική Ευημερία (Cognitive well-being) με Μέτρο την Έλλειψη γνωστικής κόπωσης (Lack of) cognitive weariness και

V. Η Ψυχοσωματική Ευημερία (Psychosomatic well-being) με Μέτρο την Έλλειψη ψυχοσωματικών παραπόνων (Lack of psychosomatic complaints).

Χρησιμοποιήθηκε στατιστική ανάλυση επιβεβαιωτικών παραγόντων για να διαπιστωθεί κατά πόσο το προκαθορισμένο πλαίσιο των σχέσεων ανάμεσα στους παράγοντες των διαστάσεων της επαγγελματικής ευημερίας (του μοντέλου), επιβεβαιώνεται από τα δεδομένα και στην πράξη. Αυτή η ανάλυση υποστήριξε τη διάκριση μεταξύ αυτών των διαστάσεων υποδηλώνοντας ότι η επαγγελματική ευημερία είναι καλύτερα κατανοητή σε όρους αυτών των πέντε εμπειρικά προσδιορισμένων διαστάσεων. Ανάλυση παραγόντων δεύτερης τάξης αποκάλυψε ότι η πιο κεντρική διάσταση ήταν η συναισθηματική, υποστηρίζοντας προηγούμενες αντιλήψεις περί υποκειμενικής ευημερίας. Ακολουθούν η επαγγελματική και η κοινωνική υποδηλώνοντας ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις αποτελούν τον πυρήνα της επαγγελματικής ευημερίας. Η γνωστική και ψυχοσωματική ευημερία λαμβάνουν μια λιγότερο κεντρική θέση. Κατέληξαν λοιπόν ότι η επαγγελματική ευημερία μπορεί να εκληφθεί ως μια ενιαία έννοια που εκδηλώνεται σε διάφορες πτυχές μερικές από τις οποίες είναι πιο σημαντικές από άλλες. Ταυτόχρονα έδειξαν ότι αυτές οι διαστάσεις αγγίζουν διαφορετικές πτυχές μιας γενικότερης υποκείμενης έννοιας αλλά δεν καλύπτουν όλες τις βασικές πτυχές της επαγγελματικής ευημερίας (Van Horn et al., 2004).

Qual T. N. S. (2011)

Η Qual T. N. S. (2011) πραγματοποίησε ποιοτική έρευνα σε 15 κράτη μέλη της ΕΕ για να διερευνήσει το ζήτημα της Ευημερίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Πραγματοποιήθηκαν 35 συζητήσεις για την ομάδα εστίασης τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2010, κάθε μία διάρκειας δύο ωρών. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν σε επίπεδο χώρας και στη συνέχεια συγκεντρώθηκαν για την παραγωγή της συνολικής έκθεσης. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή παράγοντες που οι ερωτηθέντες αναγνώρισαν ως παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην Ευημερία είναι 1. Υποκειμενική ευημερία, 2. Οικονομική κατάσταση και κατάσταση απασχόλησης, 3. Εκπαίδευση και πνευματική ανάπτυξη, 4. Υγεία και διατροφή, 5. Υποδομή, 6. Διαπροσωπικές σχέσεις 7. Πολιτική ζωή, 8. Πολιτιστικές και πνευματικές δραστηριότητες και 9. Περιβάλλον (Qual T. N. S., 2011). Πέραν αυτών οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να βαθμολογήσουν τους παράγοντες με βάση την επίδραση που έχουν στην προσωπική τους Ευημερία. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει τις συνολικές Μέσες Τιμές για τους παράγοντες στην τελική βασική λίστα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Παράγοντες που επιδρούν στην προσωπική Ευημερία κατά τους Ευρωπαίους (Πηγή: Qual T. N. S. (2011)).

	Παράγοντας	Μέση Τιμή Παράγοντα
1	Υγεία	9,6
2	Οικογένεια	9,0
3	Απασχόληση	8,8
4	Προσωπική οικονομική κατάσταση	8,8
5	Στέγαση	8,7
6	Φίλοι	8,0
7	Ικανοποίηση από την εργασία	7,9
8	Εκπαίδευση	7,6
9	Ελεύθερος χρόνος	7,1
10	Διατροφή	6,8
11	Πολιτιστική ζωή	6,8
12	Γειτονιά	6,7
13	Η οικονομία	6,6
14	Διακρίσεις	5,9
15	Η κυβέρνηση	5,6
16	Πνευματικότητα / θρησκεία	4,5

Skakon, Nielsen, Borg, and Guzman (2010).

Οι Skakon et al. (2010) πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα “Are leaders’ well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research». Αυτή η μελέτη αποτελεί μια επισκόπηση δημοσιευμένων εμπειρικών ερευνών σχετικά με τον αντίκτυπο των ηγετών και του στυλ ηγεσίας στο άγχος των εργαζομένων και στη συναισθηματική τους Ευημερία. Πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική αναζήτηση και συστηματική ανασκόπηση σχεδόν 30 ετών εμπειρικής έρευνας κατά την οποία διερευνήθηκαν σαράντα εννέα δημοσιεύσεις οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια συμπερίληψης, τα οποία περιλάμβαναν τις προδιαγραφές: να αναφέρουν εμπειρικές μελέτες και να έχουν δημοσιευθεί κατά την περίοδο 1980 έως 2009 σε αγγλικά επιστημονικά περιοδικά. Οι μελέτες ήταν ως επί το πλείστον τύπου διασταύρωσης (43/49 εργασίες) και εξέταζαν τον αντίκτυπο του στρες των ηγετών (4 εργασίες), των συμπεριφορών των ηγετών (π.χ. υποστήριξη, εξέταση και ενδυνάμωση) (30 εργασίες) και συγκεκριμένων στυλ ηγεσίας (20 εργασίες), στο άγχος των εργαζομένων και στη συναισθηματική Ευημερία τους. Εξετάστηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Διαπιστώθηκε κάποια υποστήριξη του ότι το άγχος των ηγετών και η συναισθηματική Ευημερία τους σχετίζονται με το άγχος των εργαζομένων και τη συναισθηματική Ευημερία τους. Όμως, διαπιστώθηκε ότι οι ηγετικές συμπεριφορές, η σχέση μεταξύ

των ηγετών και των υπαλλήλων τους και τα συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας συσχετίστηκαν με το άγχος των εργαζομένων και τη συναισθηματική Ευημερία τους (Skakon et al., 2010).

Jennings (2015).

Η Jennings (2015) ποιοτική έρευνά της με θέμα "Early Childhood Teachers' Well-Being, Mindfulness, and Self-Compassion in Relation to Classroom Quality and Attitudes Towards Challenging Students» εξέτασε δεδομένα από 35 αυτοαναφορές εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, για την Ευημερία τους, τη συνειδητότητα και την αυτο-συμπόνια τους σε σχέση με τις παρατηρήσεις της ποιότητας της τάξης και τις βαθμολογίες των ημιδομημένων συνεντεύξεων για ένα παιδί που επέλεξε ο δάσκαλος ως το πιο δύσκολο. Η έρευνα της Jennings έδειξε ότι η συνείδηση, η ευσπλαχνία, η προσωπική αποτελεσματικότητα και η θετική επίδραση σχετίζονται με τη συναισθηματική υποστήριξη, ενώ η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκαν αρνητικά με τη συναισθηματική υποστήριξη. Η κατάθλιψη συσχετίστηκε αρνητικά με τη συναισθηματική υποστήριξη, την οργάνωση της τάξης και την εκπαιδευτική υποστήριξη. Όσον αφορά τις βαθμολογίες της συνέντευξης, η προσοχή και η αποτελεσματικότητα συσχετίστηκαν θετικά με τη ευρεία οπτική και την ευαισθησία στην πειθαρχία και η αποπροσωποποίηση συσχετίστηκε αρνητικά με την ευαισθησία στην πειθαρχία. Η ίδια αναφέρει ότι απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να εξακριβωθεί η αιτιότητα των ευρημάτων αφού αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν την ικανότητά τους να δημιουργούν και να διατηρήσουν βέλτιστα περιβάλλοντα στην τάξη αλλά και υποστηρικτικές σχέσεις με τους προκλητικούς μαθητές. Επιπλέον, η Jennings επισημαίνει την ανάγκη έρευνας για την εξέταση της επαγγελματικής ανάπτυξης που αποσκοπεί στην προώθηση της προσοχής, στη μείωση της αγωνίας και στην υποστήριξη της κοινωνικής και συναισθηματικής ικανότητας και της Ευημερίας των εκπαιδευτικών (Jennings, 2015).

Aelterman, Engels, Van Petegem, & Pierre Verhaeghe (2007).

Οι Aelterman et al. (2007) «πραγματοποίησαν έρευνα με θέμα The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture». Η έρευνα για την ευημερία των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε κατόπιν αιτήματος του Υπουργείου Παιδείας στη Φλάνδρα του Βελγίου. Οι στόχοι ήταν αφενός μεν η κατασκευή ενός μέσου για την Επιθεώρηση Εκπαίδευσης. και αφετέρου ο προσδιορισμός των, σχετικών με το σχολείο, συνθηκών που σχετίζονται με την επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χορηγήθηκε σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα περίπου 2000 εκπαιδευτικών. Επιλέχθηκαν 56 δημοτικά σχολεία (945 εκπαιδευτικοί) και 37 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (989 εκπαιδευτικοί). Διερευνήθηκαν 12 παράμετροι της Ευημερίας των εκπαιδευτικών: Γενική επαγγελματική ευημερία, Υποστήριξη από τον διευθυντή, Αυτο-αποτελεσματικότητα, Υποστήριξη από συναδέλφους, Πίεση εργασίας, Υποδομή & υλικά, Σχέση με γονείς,

Μέγεθος τάξεων, Εθνική εκπαιδευτική πολιτική, Καινοτομίες, Υποστήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι γενικά, η ευημερία των εκπαιδευτικών στη Φλάνδρα είναι αρκετά υψηλή. Ο παράγοντας «σχολείο», ο οποίος μπορεί να έχει σχέση με τη σχολική κουλτούρα ή και την τοπική πολιτική, παίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών. Η υποστήριξη από τον διευθυντή και η υποστήριξη για την επαγγελματική ανάπτυξη είναι θέματα τοπικής διαχείρισης του σχολείου. Η υποστήριξη από τους συναδέλφους σχετίζεται με τη σχολική κουλτούρα. Άλλοι παράγοντες δεν είναι λιγότερο σημαντικοί αφού η υποστήριξη από τον διευθυντή, η υποστήριξη από τους συναδέλφους και η υποστήριξη για επαγγελματική ανάπτυξη είναι παράγοντες που με τη σειρά τους επηρεάζουν τη σχέση με τους γονείς, τη στάση απέναντι στην καινοτομία, αλλά ιδιαίτερα επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα (Aelterman et al., 2007).

Leonard (2002).

Πραγματοποιήθηκε έρευνα του Leonard (2002) με θέμα “Schools as Professional Communities: Addressing the Collaborative” με βάση ερωτηματολόγιο το οποίο βασίστηκε στις υποκείμενες διαστάσεις της οργανωσιακής κουλτούρας του Schein (1985). Στην έρευνα συμμετείχαν 238 καθηγητές της Λουιζιάνας. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς διανεμήθηκε σε 500 συστηματικά επιλεγμένους τυχαία καθηγητές σε 88 σχολεία σε 10 δημοτικές σχολές στη Βόρεια Λουιζιάνα. Το όργανο αποτελείται από 52 δηλώσεις, 24 από τα οποία είχαν μορφή απόκρισης τύπου Likert, ενώ τα υπόλοιπα στοιχεία αφορούσαν περιγραφικές πτυχές των σχολείων των εκπαιδευτικών, δημογραφικές πληροφορίες, καθώς και μια λίστα ελέγχου επιλογών διαφόρων κοινών μορφών κοινής εργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτές οι μορφές κοινών δραστηριοτήτων περιλάμβαναν τον ομαδικό σχεδιασμό, την παρατήρηση από άλλους εκπαιδευτικούς, τη συνδιδασκαλία, εξωσχολικές δραστηριότητες και άλλες μορφές συνεργατικών ή κοινών δραστηριοτήτων. Συνοψίστηκαν οι ακόλουθες πέντε δηλώσεις των εκπαιδευτικών (Leonard & Leonard, 2003): 1. Θεωρούν ότι στα σχολεία τους δεν παρατηρούνται επαρκείς προσδοκίες ή υποστήριξη για τακτικά και υψηλά επίπεδα συνεργατικής συμμετοχής. 2. Η εργασία των εκπαιδευτικών συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από ανταγωνισμό και ατομικισμό και δεν διαθέτει το είδος της εμπιστοσύνης, ενός περιβάλλοντος φροντίδας το οποίο να ευνοεί περισσότερο τη συνεργατική πρακτική. 3. Πρέπει να υπάρχει πληρέστερη διατύπωση των υποκείμενων αξιών και πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, πάντα με σεβασμό στις διαφορετικές επαγγελματικές απόψεις και πρακτικές. 4. Είναι δυσαρεστημένοι με τον προγραμματισμό και τις κατανομές του χρόνου, οι οποίες συχνά χρησιμεύουν για να αποτρέψουν τη συνεργατική πρακτική. 5. Χρειάζονται επαγγελματική ανάπτυξη με στόχο τη βελτίωση των συνεργατικών τους δεξιοτήτων (Leonard & Leonard, 2003).

Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, and Daly (2013).

Οι Sleegers et al. (2013) ανέπτυξαν μία ερευνητική μελέτη η οποία, κατ' εκείνους, αποτελούσε προσπάθεια να αντιμετωπιστεί ένα κενό το οποίο αφορά στον πολυεπίπεδο χαρακτήρα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Αυτό το κενό αφορούσε στο ότι οι μελέτες, για αυτές τις κοινότητες, διαφέρουν σημαντικά σχετικά με τις διαστάσεις και τις ιδιότητες που χρησιμοποιούνται για την κατανόησή τους κι επιπλέον, η αλληλεξάρτηση των διαφορετικών διαστάσεων και ικανοτήτων εντός των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης δεν εξετάζονταν σε όρους μάθησης σε πολλαπλά (ατομικά, ομαδικά, ή σχολικά) επίπεδα. Αξιοποιήθηκαν δεδομένα από 992 εκπαιδευτικούς από 76 ολλανδικά δημοτικά σχολεία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στα δημοτικά σχολεία μπορούν να κατανοηθούν και να αξιολογηθούν από τρεις (3) ισχυρά αλληλοσυνδεόμενες ικανότητες (Προσωπική ικανότητα, Διαπροσωπική ικανότητα, Οργανωσιακή ικανότητα) που αντιπροσωπεύονται από οκτώ (8) υποκείμενες διαστάσεις (Ενεργητική και ανακλαστική κατασκευή γνώσεων, Μετατρεψιμότητα, Κοινές αξίες και όραμα, Συλλογική μάθηση, Κοινές πρακτικές, Υποστηρικτικοί πόροι, δομές και συστήματα, Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και κλίμα στο σχολείο, Παρακίνηση και συμμετοχική ηγεσία). Αυτή η εννοιολογική δομή εμφανίστηκε εμπειρικά ως ισοδύναμη τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού όσο και σε επίπεδο σχολικού οργανισμού, παρέχοντας αυξημένη εικόνα για την πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη φύση της έννοιας των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Desrumaux, Lapointe, Sima, Boudrias, Savoie, and Brunet (2015).

Οι Desrumaux et al. (2015) πραγματοποίησαν έρευνα η οποία δημοσιεύτηκε με τίτλο «The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction.». Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 298 Γάλλοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο. Στην έρευνα προσεγγίστηκε η παρουσία θετικών καταστάσεων, ως προς την αγωνία και την ευημερία θεωρώντας ότι η ψυχολογική υγεία στην εργασία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια η οποία γίνεται αντιληπτή από τη διαπίστωση απουσίας αρνητικών καταστάσεων. Η μελέτη αποσκοπούσε στην εξέταση του βαθμού στον οποίο οι απαιτήσεις της εργασίας, οι ατομικοί πόροι (αισιοδοξία) και οι οργανωτικοί πόροι (κλίμα) συνδέονται με την ευημερία και τη δυσφορία (distress) στην εργασία. Εξετάστηκε το αν οι παραπάνω σύνδεσμοι αποτελούν διαμεσολαβητικούς παράγοντες για την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών που τίθενται στη θεωρία της αυτοδιάθεσης, δηλαδή την ικανότητα, τη συσχέτιση (αίσθηση του ανήκειν σε μία κοινωνική μάδα) και την αυτονομία. Η έρευνα έδειξε ότι η ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών για ικανότητες και συσχέτιση μεσολαβεί πλήρως στους δεσμούς μεταξύ του εργασιακού κλίματος και της ψυχολογικής υγείας στην εργασία (ευεξία και δυσφορία). Η αισιοδοξία αποδείχθηκε σημαντικός παράγοντας για την υγεία, όχι μόνο επειδή είχε ισχυρό αντίκτυπο στην ευημερία και την δυσφορία, αλλά και επειδή οι επιπτώσεις της μεσολαβούν εν μέρει στην ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα. Τα

αποτελέσματα επιβεβαίωσαν σημασία των μεταβλητών που χρησιμοποιούνται για την πρόβλεψη της ψυχολογικής υγείας (ιδιαίτερα ή αισιοδοξία). Οι απαιτήσεις εργασίας επηρεάζουν άμεσα τα επίπεδα ευεξίας και δυσφορίας. Κρίσιμο ρόλο σε θέματα επαγγελματικής υγείας παίζει το οργανωσιακό κλίμα ως ικανοποίηση της ανάγκης για ικανότητα και συσχέτιση (Desrumaux et al., 2015).

3.2.3. Μέτρα & Κλίμακες μέτρησης παραμέτρων της Ευημερίας

Οι έρευνες στα θέματα της Ευημερίας, της Επαγγελματικής Ευημερίας, της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών αλλά και της επίδρασής της από το Σχολικό κλίμα είχαν και ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη Μέτρων (Κλιμάκων και Υπο-Κλιμάκων) μέτρησης χαρακτηριστικών διαστάσεων ή παραγόντων τους. Κάποια από αυτά είναι τα ακόλουθα (όσα προτείνονται για την ανάπτυξη της παρούσας έρευνας):

PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας)

Το Psychological Wellbeing (PWB) Scale-18 items αναπτύχθηκε από την ψυχολόγο Carol D. Ryff. Μετρά έξι πτυχές της Ευημερίας και της ευτυχίας: Αυτονομία, Κυριαρχία στο Περιβάλλον, Προσωπική Ανάπτυξη, Θετικές Σχέσεις με άλλους, Σκοπός στη Ζωή και Αυτο-Αποδοχή με βάση 42 δηλώσεις (σε Κλίμακα Likert 1-7): (Ryff et al., 2007; Ryff & Keyes, 1995; Ryff, 1989). Υφίσταται συντομευμένη έκδοση 18 δηλώσεων η οποία έχει χρησιμοποιηθεί από ερευνητές (e.g., Gloria, Castellanos, Scull, & Villegas, 2009; Ryff, Keyes, & Hughes, 2003) (Stanford SPARQ, 2018). Οι αρχικοί συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach alpha) είναι: υπο-Κλίμακα Αυτονομίας $\alpha=0,37$, υπο-Κλίμακα Κυριαρχίας στο Περιβάλλον $\alpha=0,49$, υπο-Κλίμακα Προσωπικής Ανάπτυξης $\alpha=0,40$, υπο-Κλίμακα Θετικές Σχέσεις με άλλους $\alpha=0,56$, υπο-Κλίμακα Σκοπός στη Ζωή $\alpha=0,33$ και υπο-Κλίμακα Αυτο-Αποδοχής $\alpha=0,52$ (Ryff & Keyes, 1995).

TSWQ (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire - Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ευημερίας Εκπαιδευτικών)

Οι Renshaw, Long, and Cook (2015) εισήγαγαν το TSWQ (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire - Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ευημερίας Εκπαιδευτικών) το οποίο είναι ένα Μέτρο οκτώ δηλώσεων το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της αυτοαναφερόμενης ευεξίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι Renshaw et al. (2015) εκλαμβάνουν τον όρο της Υποκειμενικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών ως «αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για υγιή και επιτυχημένη λειτουργία στην εργασία» (Christian, 2017). Το TSWQ αποτελείται από δύο υπο-Κλίμακες τεσσάρων δηλώσεων η κάθε μία. Αυτές είναι η υπο-Κλίμακα της Σχολικής Συνδεσιμότητας (School Connectedness) η οποία μετρά τα συναισθήματα υποστήριξης και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με άλλους στο σχολείο και η υπο-Κλίμακα της Διδακτικής Αποτελεσματικότητας (Teaching Efficacy) η οποία μετρά τις εκτιμήσεις των διδακτικών συμπεριφορών κάποιου σε σχέση με την ικανοποίηση τις απαιτήσεις του επαγγελματικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών (Christian,

2017; Renshaw et al., 2015). Οι δηλώσεις πραγματοποιούνται μέσω κλίμακας Likert τεσσάρων σημείων. Το Μέτρο διαθέτει ισχυρή αξιοπιστία τόσο ως σύνολο όσο και στις δύο υπο-Κλίμακες. Ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Cronbach alpha) για την Σχολική Συνδεσιμότητα υπολογίστηκε ως $\alpha = 0,82$ και για την Διδακτική Αποτελεσματικότητα υπολογίστηκε ως $\alpha = 0,87$. Ο συντελεστής αξιοπιστίας για την Κλίμακα ως σύνολο υπολογίστηκε ως $\alpha = 0,85$ πράγμα το οποίο σημαίνει αποδεκτή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Christian, 2017).

Brayfield and Rothe

Οι Brayfield and Rothe (1951) στη μελέτη τους “An index of job satisfaction” πρότειναν ένα Μέτρο για την συνολική ικανοποίηση από την εργασία με πέντε (5) δηλώσεις. Οι δηλώσεις είναι: Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος με την παρούσα εργασία μου, Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος για το έργο μου, Κάθε μέρα δουλειάς φαίνεται πως δεν θα τελειώσει (με αντίστροφη βαθμολογία), Βρήκα πραγματική απόλαυση στο έργο μου, Θεωρώ τη δουλειά μου μάλλον δυσάρεστη (με αντίστροφη βαθμολογία). Η κλίμακα απόκρισης, έντεκα (11) βαθμίδων κυμαίνεται από 0 (διαφωνώ απόλυτα) έως 10 (συμφωνώ απόλυτα). Σε κάθε περίπτωση υπολογίζεται ο μέσος όρος βαθμολογίας για τις πέντε (5) δηλώσεις ο οποίος παριστά το βαθμό της συνολικής ικανοποίησης από την εργασία. Ο αρχικός συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach alpha) είναι 0,88 (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998).

Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) – 14 items

Οι Gerber, Colledge, Mücke, Schilling, Brand, and Ludyga (2018) αναφέρουν ότι το Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) (Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992; Kushnir & Melamed, 1992) είναι ένα ευρέως εφαρμοζόμενο Μέτρο, στη διεθνή έρευνα σχετικά με την Εργασιακή Εξουθένωση. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι το κύριο πλεονέκτημά του είναι το ότι βασίζεται στη θεωρία του Hobfoll's Conservation of Resources (Hobfoll, Shirom, & Golembiewski, 2000) και επομένως έχει ένα σαφές θεωρητικό υπόβαθρο και επιπλέον είναι ανεξάρτητο του περιβάλλοντος στο οποίο χρησιμοποιείται κι έτσι επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ ποικίλων δειγμάτων. Το SMBM αποτελείται από τρεις υπο-Κλίμακες οι οποίες μετρούν αντίστοιχες διαστάσεις της Εργασιακής Εξουθένωσης. Αυτές (στο είναι η υπο-Κλίμακα της Φυσικής Εξάντλησης (Physical exhaustion) με έξη (6) δηλώσεις, η της Γνωστικής Αδυναμίας (Cognitive Weariness) με πέντε (5) δηλώσεις και η της Συναισθηματικής Εξάντλησης (Emotional exhaustion) με τρεις (3) δηλώσεις. Ο συντελεστής Cronbach's alpha υπολογίστηκε στο 0,90 για την υπο-Κλίμακα της Φυσικής Εξάντλησης, 0,91 για την υπο-Κλίμακα της Γνωστικής Αδυναμίας, 0,88 για την υπο-Κλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης και 0,92 για το γενικό δείκτη του SMBM (Gerber et al., 2018).

Maslach Burnout Inventory-Educator Survey - Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (MBI-ES)

Οι Maslach and Jackson (1986, 1996) βασιζόμενοι στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφορών, το Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) , Με βάση το MBI-HSS ανέπτυξαν μια έκδοση για τη μέτρηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών το Maslach Burnout Inventory-Educator Survey - Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών (MBI-ES; Maslach, Jackson, & Schwab, 1996). Τροποποίησαν κάποια στοιχεία προσαρμογής του Μέτρου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, πάντα με βάση τις ίδιες διαστάσεις (Συναισθηματική εξάντληση, Αποπροσωποποίηση, -μειωμένη- Αυτοεκπλήρωση) (Horn van & Schaufeli, 1998). Η Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών αποτελείται από 22 δηλώσεις. Αποτελείται από τρεις ανεξάρτητες υπο-Κλίμακες, της Συναισθηματικής Εξάντλησης με εννέα (9) δηλώσεις, της Αποπροσωποποίησης με πέντε (5) δηλώσεις και της Αυτοεκπλήρωσης με οκτώ (8) δηλώσεις. Οι δηλώσεις πραγματοποιούνται με βάση κλίμακας Likert επτά (7) βαθμίδων (0 έως 6) οι οποίες υποδηλώνουν τη συχνότητα με την οποία συμβαίνει μια κατάσταση στον δηλούντα εκπαιδευτικό. Η τιμή μηδέν (0) αντιστοιχεί στο «Δεν μου συμβαίνει ποτέ» και η τιμή έξη (6) στο «Μου συμβαίνει κάθε μέρα». Η Δανιηλίδου (2013) επισημαίνει ότι σε έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο το Μέτρο MBI-ES επέδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία και στις τρεις υπο-Κλίμακες για τις οποίες υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach alpha για την υπο-Κλίμακα της Συναισθηματικής Εξάντλησης από 0,82 έως 0,85, για την υπο-Κλίμακα της Αποπροσωποποίησης από 0,53 έως 0,63 και για την υπο-Κλίμακα της Αυτοεκπλήρωσης από 0,72 έως 0,75. Στην παρούσα αξιοποιούνται μόνο οι υπο-Κλίμακες της Αποπροσωποποίησης και της Αυτοεκπλήρωσης.

3.2.4. Μέτρα & Κλίμακες μέτρησης παραμέτρων του Σχολικού Κλίματος

Παρατίθενται Μέτρα τα οποία αφορούν στη διερεύνηση διαστάσεων και παραγόντων του Σχολικού Κλίματος (Γενικού και Οργανωσιακού) (όσα προτείνονται για την ανάπτυξη της παρούσας έρευνας):

OCDQ-RE (Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools- Κλίμακα μέτρησης του Οργανωσιακού Κλίματος του Σχολείου)

Οι Hoy and Sabo (1998) και Hoy and Tarter (1997) προτείνουν ως Κλίμακα μέτρησης του Οργανωσιακού Κλίματος του Σχολείου το Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools (OCDQ-RE). Το Μέτρο αυτό περιλαμβάνει έξη (6) υπο-Κλίμακες (αναφέρονται ως διαστάσεις του Οργανωσιακού Κλίματος). Ολόκληρο το Μέτρο περιλαμβάνει σαράντα δύο (42) δηλώσεις, οι οποίες αφορούν οργανωτικές συμπεριφορές. Αυτές είναι η υπο-Κλίμακα της Συνεργατικής συμπεριφοράς (Collegial Behavior), της Αυταρχικής συμπεριφοράς (Directive Behavior), της συμπεριφοράς Απόσυρσης (Disengaged Behavior), της Οικείας συμπεριφοράς (Intimate Behavior), της Περιοριστικής Συμπεριφοράς (Restrictive Behavior) και της Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς (Supportive Behavior).

Στις υποκλίμακες . Όλες οι δηλώσεις βαθμολογούνται με βάση κλίμακα Likert (1-4) (Hoy, n.d.). Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για τις υπο-Κλίμακες βρέθηκαν σχετικά υψηλές: Υποστηρικτική $\alpha=0,94$, Αυταρχική $\alpha=0,88$, Περιοριστική $\alpha=0,81$, Συνεργατική $\alpha=0,87$, Οικεία $\alpha=0,83$ και Απόσυρσης $\alpha=0,78$ (Hoy, n.d.).

Sleegers et al. (2013)

Οι Sleegers, den Brok, Verbiest, Moolenaar, and Daly (2013) βασισμένοι σε ερωτηματολόγιο των Sackney et al. (2005) και των Huffman and Hipp (2003), ανέπτυξαν ένα πολυδιάστατο, πολυεπίπεδο Μοντέλο (Μέτρο) με σκοπό την ευχερέστερη κατανόηση των επαγγελματικών μαθησιακών κοινοτήτων. Το Μέτρο διαθέτει οκτώ (8) υπο-Κλίμακες μεταξύ των οποίων δύο (2) ενδιαφέρουν την παρούσα ερευνητική δραστηριότητα. Οι υπο-Κλίμακες αυτές είναι η της Διαπροσωπικής ικανότητας: Χρήση κοινών αξιών και κοινό όραμα (Interpersonal capacity: Shared values and shared vision) και η Σχέσεις και κλίμα (Relationships and climate).

Η Διαπροσωπική ικανότητα (Διαπροσωπική ικανότητας: Χρήση κοινών αξιών και κοινό όραμα) σε ένα σχολείο αναδεικνύεται όταν οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το συναισθηματικό και γνωστικό κλίμα στο σχολείο τους, αναλαμβάνουν ατομική και συλλογική ευθύνη για την ευημερία και τη μάθηση των άλλων και λειτουργούν με πνεύμα αμοιβαίου σεβασμού και ψυχολογικής ασφάλειας (Sleegers et al., 2005). Η υπο-Κλίμακα της Διαπροσωπικής ικανότητας έχει τέσσερις (4) δηλώσεις και συντελεστή εσωτερικής συνέπειας Cronbach alpha $\alpha=0,75$ (Sleegers et al., 2005; Sackney et al., 2005; Huffman & Hipp, 2003).

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών και το κλίμα του σχολείου αντικατοπτρίζουν την ικανότητα του οργανισμού και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε ένα σχολείο. Στοιχεία που σχετίζονται με αυτή είναι η αμοιβαία εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η υποστήριξη μεταξύ των μελών του σχολείου, η συμμετοχή χωρίς αποκλεισμούς, οι συνεργασίες η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, οι κοινωνικές οργανωτικές συνθήκες και η ποιότητα της εργασίας (Sleegers et al., 2005; Sackney et al., 2005). Η υπο-Κλίμακα Σχέσεις και κλίμα (Relationships and climate) έχει (4) δηλώσεις και συντελεστή Cronbach alpha $\alpha=0,70$ (Sleegers et al., 2005; Huffman & Hipp, 2003). Το Μέτρο μεταφράστηκε (back-translation) και χρησιμοποιήθηκε από την Χαρίση (2019) η μετάφραση της οποίας χρησιμοποιείται και στην παρούσα. Κάθε Δήλωσή του επισημαίνεται με βάση κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων, που κυμαίνονται από 1 (διαφωνώ έντονα) έως 4 (συμφωνώ απόλυτα).

4. Μεθοδολογία

4.1. Στόχοι της Έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ευημερίας των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή της με το σχολικό κλίμα.

Η προτεινόμενη διερεύνηση, αναφορικά στην επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών ακολουθεί, κατά βάση, τη δομή του Μοντέλου των Van Horn, Taris, Schaufeli, and Schreurs (2004) το οποίο προτάθηκε σε αντίστοιχη ερευνητική τους δραστηριότητα με θέμα “The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers”. Το Μοντέλο προσαρμόστηκε με την αξιοποίηση ΚΑΙ διαφορετικών Μέτρων από εκείνα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από τους παραπάνω (2004), τα οποία, κατά την ερευνήτρια, είναι πιο εύχρηστα και «ταιριάζουν» περισσότερο με την ελληνική πραγματικότητα και το επίπεδο της έρευνας. Επιπλέον προτείνεται η διερεύνηση θεμάτων του Σχολικού Οργανωσιακού Κλίματος και της Σχολικής Ηγεσίας με τη χρήση επιπλέον Μέτρων με στόχο τη διερεύνηση των συσχετισμών επιλεγμένων παραγόντων της επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και επιλεγμένων παραγόντων του Σχολικού Οργανωσιακού Κλίματος και εκφάνσεων της Σχολικής Ηγεσίας.

Θα διερευνηθεί λοιπόν ο βαθμός της Ευημερίας εκπαιδευτικού στις πέντε (5) διαστάσεις του Μοντέλου των Van Horn et al., (2004) (Συναισθηματική Ευημερία, Επαγγελματική Ευημερία, Κοινωνική Ευημερία, Γνωστική Ευημερία, Ψυχοσωματική Ευημερία) και ο βαθμός στον οποίο συσχετίζονται μ’ αυτές πέντε (5) παράγοντες ψυχοκοινωνικής φύσης του οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο.

4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε, η διερεύνηση θα πραγματοποιηθεί σχετικά με τις διαστάσεις της Ευημερίας του Μοντέλου (Horn van et al., 2004), δηλαδή τις Συναισθηματική Ευημερία, Επαγγελματική Ευημερία, Κοινωνική Ευημερία, Γνωστική Ευημερία και Ψυχοσωματική Ευημερία. Έτσι προκύπτει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα:

- 1. Σε ποιο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, βιώνουν Ευημερία στο σχολείο και ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις που αναδεικνύονται;**
- 2. Ποιοί είναι οι βασικοί διαμορφωτικοί παράγοντες επαγγελματικής ευημερίας που αναδεικνύονται;**
- 3. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος το σχολικό κλίμα και ποιες είναι οι βασικές διαστάσεις του;**

4. Πως συσχετίζεται η επαγγελματική Ευημερία των εκπαιδευτικών με το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους;

4.3. Ερευνητική Μεθοδολογία

4.3.1. Ερευνητική Στρατηγική & Σχέδιο – Στατιστικός Σχεδιασμός

Με στόχο την υλοποίηση των ερευνητικών προσεγγίσεων, δηλαδή την απάντηση στα Ερευνητικά Ερωτήματα που τέθηκαν ανωτέρω, ακολουθείται *Ποσοτική Ερευνητική Στρατηγική* (Bryman, 2016) με βάση τη μεθοδολογία της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης* (Cohen & Manion, 1994). Η μέθοδος της επισκόπησης ακολουθεί ένα ερευνητικό σχέδιο βάσει του οποίου συλλέγονται δεδομένα με σκοπό να αναλυθούν και να εξηγήσουν κάποιο φαινόμενο, τις συνθήκες του και σχέσεις που το διέπουν (Cohen & Manion, 1994). Η επισκόπηση προάγει τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, δηλαδή δεδομένων σε αριθμητική μορφή (ποσοτικών ή ποσοτικοποιημένων) κι έτσι μπορεί να αξιοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία για το χειρισμό και τη στατιστική ανάλυσή τους η οποία βοηθά στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Mallick & Verma, 2005).

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα σχεδιάστηκε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτό-αναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (σχετικές Κλίμακες) τα οποία συγκροτούν σχετικό Ερευνητικό Μοντέλο το οποίο ταυτόχρονα εισάγει και στους Εννοιολογικούς Ορισμούς της Έρευνας. Προς διευκόλυνση του αναγνώστη το Μοντέλο ονομάζεται ΕΕΣΚ (ως αρκτικόλεξο των λέξεων Επαγγελματική Ευημερία Σχολικό Κλίμα). Το Μοντέλο ΕΕΣΚ παρουσιάζεται κατωτέρω στο κεφάλαιο 4.3.2.

Πραγματοποιήθηκε ποσοτική / εμπειρική έρευνα σε δείγμα ευκολίας εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Kleining and Wit (2001) στην εμπειρική έρευνα ο ποσοτικός προσδιορισμός έχει πολλά πλεονεκτήματα και το πιο σημαντικό είναι η μείωση σύνθετων δεδομένων σε πτυχές που θεωρούνται σημαντικές για έναν συγκεκριμένο σκοπό κι έτσι παρέχεται η δυνατότητα ευκολότερης επεξεργασίας μεγαλύτερων όγκων δεδομένων.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιείται το γραπτό ερωτηματολόγιο (στην περίπτωση μας, ψηφιακό) καθώς θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα (Cohen & Manion, 1994; Javeau, 1996). Οι ίδιοι θεωρούν το ερωτηματολόγιο ως την καλύτερη μορφή επισκόπησης.

Πραγματοποιήθηκε προσέγγιση των 1500 περίπου εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας (μονίμων & αναπληρωτών). Η προσέγγιση επιχείρησε να συγκροτήσει ένα δείγμα ευκολίας (βολικό δείγμα) τέτοιο

ώστε να προκύψουν αποτελέσματα ικανοποιητικής εγκυρότητας. Παρελήφθησαν εκατό τριάντα τέσσερα (134) συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια.

Το Εργαλείο της έρευνας διανεμήθηκε σε ψηφιακή μορφή ως φόρμα Google αφού κάτι τέτοιο προάγει την αμεσότητα της απόκρισης, διευκολύνει τον Συμμετέχοντα και ευνοεί την ασφαλή συλλογή δεδομένων (Vasanth & Harinarayana, 2016).

4.3.2. Μοντέλο Επαγγελματικής Ευημερίας και Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο (ΕΕΣΚ) – Εννοιολογικοί Ορισμοί

Έρευνες για τον προσδιορισμό των βαθμών της Ευημερίας και ειδικότερα της Ευημερίας στην εργασία, πρότειναν πλήθος από συνιστώσες (Components) ή παράγοντες, οι οποίες στοιχειοθετούν τις διαστάσεις διαμορφώνοντας το βαθμό Ευημερίας τον οποίο βιώνει το κάθε άτομο σ' αυτή τη διάσταση (Van Horn et al., 2004). Θεωρείται σημαντική η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο διαμορφωτικοί παράγοντες όπως το εργασιακό άγχος, η εργασιακή εξουθένωση, η αποπροσωποποίηση επιδρούν στην Ευημερία του Εκπαιδευτικού. Διαπιστώνουμε όμως ένα πλήθος παραγόντων οι οποίοι επιδρούν, διαμορφώνουν ή και φανερώνουν Ευημερία των εκπαιδευτικών, κάποιοι από τους οποίους ήδη έχουν διερευνηθεί κατά το μάλλον ή ήττον. Προτείνεται λοιπόν, διερεύνηση των παραγόντων: Αυτο-Αποδοχή, Συναισθηματική δύναμη, Προσωπική Ανάπτυξη, Σκοπός στη Ζωή, Ικανοποίηση από την Εργασία, Σχολική Συνδεσιμότητα, Κυριαρχία στο Περιβάλλον, Θετικές Σχέσεις με άλλους, Γνωστική Ενεργητικότητα και Φυσική Ευεξία.

Κατά την ανασκόπηση των εννοιών για την Επαγγελματική Ευημερία που προτείνουν οι Van Horn, Ryff, Warr, Sleeger και Hoy διαπιστώνεται η εμφάνιση παρόμοιων χαρακτηριστικών ψυχολογικής λειτουργίας τα οποία αντανακλώνται στη Συναισθηματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών αλλά και στοιχεία τα οποία χαρακτηρίζουν το Σχολικό Κλίμα και συγκεκριμένα το Οργανωσιακό Κλίμα του σχολείου το οποίο επηρεάζει την ευημερία του εκπαιδευτικού. Αυτά τα στοιχεία αποτελούν τις βασικές διαστάσεις και τις παραμέτρους ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας, δηλαδή αποτελούν και τους Εννοιολογικούς Ορισμούς της παρούσας.

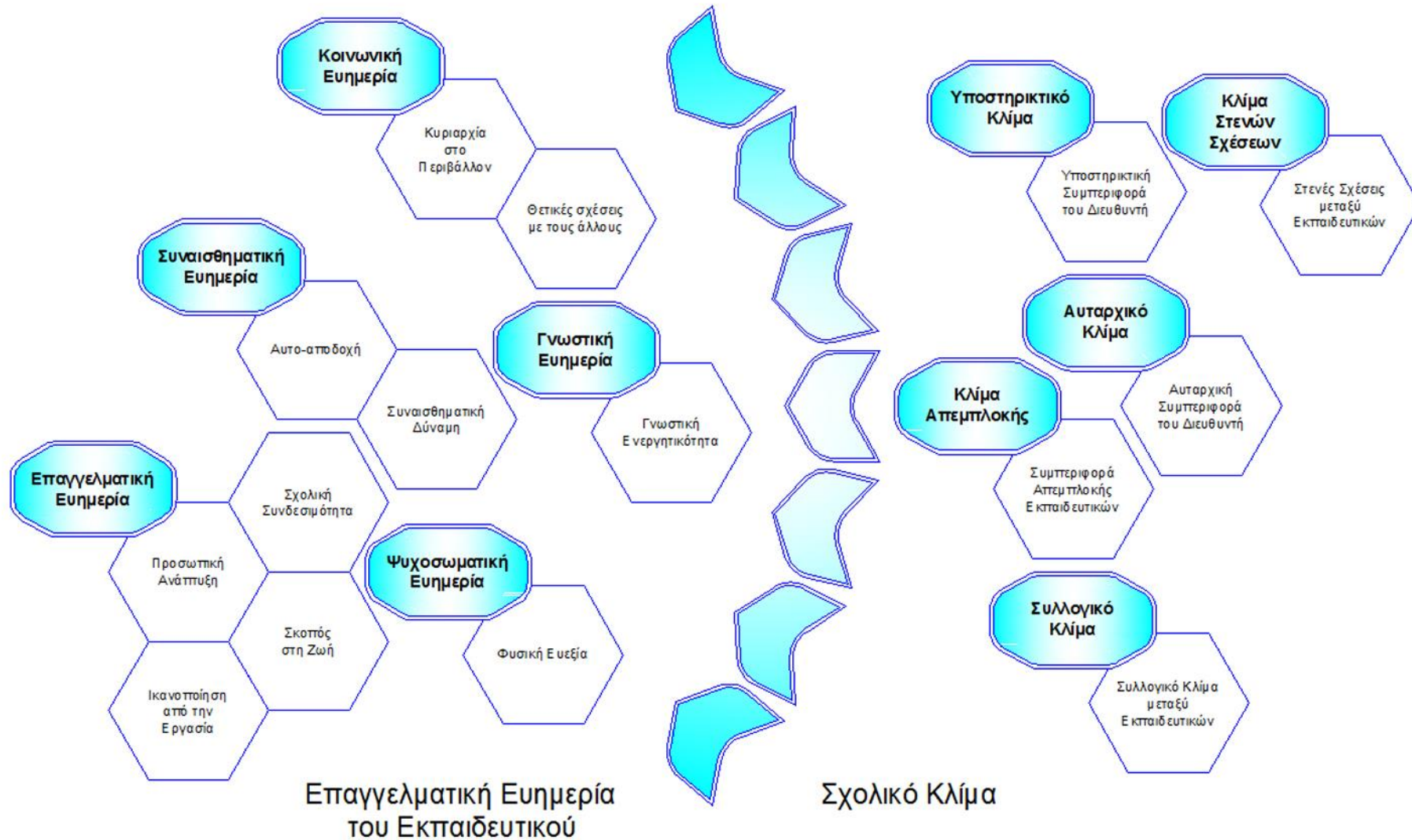
Έτσι στοιχειοθετείτε Μοντέλο (Εικόνα 2) το οποίο, για διευκόλυνση του αναγνώστη ονομάζεται Μοντέλο Επαγγελματικής Ευημερίας και Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο (ΕΕΣΚ) και βάσει του οποίου δύναται να διερευνηθεί η διασύνδεση μεταξύ:

A. Διαστάσεων και αντίστοιχων διαμορφωτικών παραγόντων της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών και

B. Διαστάσεων του Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο.

Αυτές περιγράφονται ως ακολούθως:

Μοντέλο Επαγγελματικής Ευημερίας και Οργανωτικού Κλίματος στο Σχολείο (ΕΕΣΚ)



Εικόνα 2. Μοντέλο Διαστάσεων και αντίστοιχων διαμορφωτικών παραγόντων της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών και Διαστάσεων του Κλίματος στο Σχολείο (ΕΕΣΚ).

A. Διαστάσεις και διαμορφωτικοί παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών.

I. Διάσταση: Συναισθηματική Ευημερία.

Αναλύεται με βάση τους παράγοντες:

1. Αυτο-Αποδοχή (Self-Acceptance): Άτομα με υψηλό βαθμό Αυτό-Αποδοχής έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, αναγνωρίζουν και αποδέχονται πολλές πτυχές του εαυτού τους, τόσο των καλών όσο και των κακών και αισθάνονται θετικός για την προηγούμενη ζωή. Αντίθετα, χαμηλοί βαθμοί Αυτό-Αποδοχής επιδεικνύουν τα άτομα τα οποία αισθάνονται δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους, είναι απογοητευμένα με αυτό που έχει συμβεί στην προηγούμενη ζωή τους, ανησυχούν για ορισμένες προσωπικές του ιδιότητες και επιθυμούν να είναι διαφορετικά από αυτά που είναι (Ryff & Keyes, 1995).

2. Συναισθηματική Δύναμη (Emotional Strength): Η Συναισθηματική Δύναμη αναφέρεται συχνά σαν ένα θετικό συναίσθημα το οποίο κατά το μάλλον ή ήττον συνεισφέρει στην συναισθηματική ευημερία του ατόμου (Charles, 2010; Sointu, Savolainen, Lappalainen, & Epstein, 2012). Εδώ, σημειώνεται ότι ερευνητές της συναισθηματικής ευημερίας εξετάζουν το αντίθετο συναίσθημα της Συναισθηματικής Εξάντλησης (Emotional exhaustion) εξάγοντας σχετικά συμπεράσματα. Οι Van Horn et al. (2004) επικαλούμενοι προηγούμενες μελέτες αναφέρουν ότι η Συναισθηματική Εξάντληση αντιπροσωπεύει τον άξονα ενθουσιασμού – κατάθλιψης του Warr (1987) και αναφέρεται σε συναισθήματα υπερβολικής επέκτασης και εξάντλησης των συναισθηματικών πόρων ενός ατόμου (Maslach, 1993). Η εξάντληση δεν είναι κάτι που βιώνεται απλώς - αλλά προτρέπει για ενέργειες συναισθηματικής και νοητικής αποστασιοποίησης από την εργασία κάποιου, πιθανώς ως τρόπος αντιμετώπισης της υπερφόρτωσης από την εν λόγω εργασία (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Η έννοια της Συναισθηματικής Εξάντλησης ενός ατόμου αναφέρεται σε συναισθήματα υπερβολικής εξάντλησης και εξάντλησης από τις συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας του. Η συναισθηματική εξάντληση μοιάζει πολύ με τις παραδοσιακές αντιδράσεις εργασιακού στρες, όπως κόπωση, κατάθλιψη που σχετίζεται με την εργασία, ψυχοσωματικές επιδράσεις και άγχος (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001). Σύμφωνα με τους Wright and Bonett (1997) η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να επηρεάσει την απόδοση στην εργασία ακόμη και μετά από δύο έτη. Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην πρόβλεψη της πρόθεσης αλλαγής εργασιακής θέσης στους εργαζομένους, των επιδόσεων στην εργασία τους και της οργανωτικής δέσμευσής τους (Cropanzano, Rupp, & Byrne, 2003). Στο προτεινόμενο Μοντέλο ΕΕΣΚ προτείνεται η μέτρηση της Ευημερίας με γνώμονα τη Συναισθηματική Δύναμη του εκπαιδευτικού ως θετικός παράγοντας ενός θετικού συναισθήματος, της Ευημερίας του.

II. Διάσταση: Επαγγελματική Ενημερία

Αναλύεται με βάση τους παράγοντες:

3. Προσωπική Ανάπτυξη (Personal Growth): Τα άτομα με υψηλό βαθμό αίσθησης Προσωπικής Ανάπτυξης έχουν την αίσθηση της συνεχούς ανάπτυξης, παρατηρούν τον εαυτό τους να μεγαλώνει και να επεκτείνεται, είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες, έχουν την αίσθηση της πραγματοποίησης των δυνατοτήτων τους, βλέπουν βελτίωση στον εαυτό τους και στη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου, αλλάζουν προς την κατεύθυνση της περισσότερης γνώσης και της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό βαθμό αίσθησης Προσωπικής Ανάπτυξης αισθάνονται προσωπική στασιμότητα, αισθάνονται βαριεστημένα και δεν ενδιαφέρονται για τη ζωή, και νοιώθουν ανίκανα να αναπτύξουν νέες στάσεις ή συμπεριφορές (Ryff & Keyes, 1995). Οι van Woerkom and Meyers (2019), αναφερόμενοι σε παλιότερες και σύγχρονες μελέτες (e.g. Alderfer, 1969; Porter, 1963; PricewaterhouseCoopers, 2011) τονίζουν ότι οι ευκαιρίες για Προσωπική Ανάπτυξη είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους εργαζομένους αφού τα άτομα βιώνουν μεγαλύτερη αίσθηση ολότητας και πληρότητας ως άνθρωποι όταν ικανοποιούν τις ανάγκες ανάπτυξής τους. Σύντομες και δυναμικές παρεμβάσεις μπορεί να διεγείρουν την προσωπική ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των εργαζομένων με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και να επαναφέρουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

4. Σκοπός στη ζωή (Purpose in Life): Οι Steger, Frazier, Oishi, and Kaler (2006) αναφέρουν ότι ο Frankl (1963) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από μια έμφυτη προσπάθεια να βρουν νόημα και σημασία στη ζωή τους, και ότι η αποτυχία στο να το επιτύχουν οδηγεί σε ψυχολογική αγωνία και ψυχολογική δυσφορία. Οι ίδιοι επικαλούμενοι μελέτες ερευνητών (e.g., Bonebright, Clay, & Ankenmann, 2000; Chamberlain & Zika, 1988; Debats, Van der Lubbe, & Wezeman, 1993) αναφέρουν ότι η ύπαρξη περισσότερου νοήματος για τη ζωή σχετίζεται θετικά με την απόλαυση στην εργασία, την ικανοποίηση στη ζωή και την ευτυχία. Άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό στο χαρακτηριστικό του Σκοπού στη Ζωή έχουν στόχους στη ζωή τους και αίσθηση για το πού κατευθύνονται. Αισθάνονται ότι υπάρχει νόημα τόσο στην παρούσα όσο και στην προηγούμενη ζωή τους, έχουν πεποιθήσεις που δίνουν σκοπό στη ζωή, έχουν σκοπούς και στόχους για τη ζωή τους. Αντίθετα τα άτομα με μικρό βαθμό δεν έχουν την αίσθηση του νοήματος στη ζωή, έχουν λίγους στόχους ή σκοπούς και δεν έχουν προοπτικές ή πεποιθήσεις που δίνουν νόημα στη ζωή (Ryff & Keyes, 1995).

5. Ικανοποίηση από την Εργασία (Job Satisfaction): Οι Kouni, Koutsoukos, and Panta (2018) αναφέρουν θέσεις των Griffin (2010) και Hutabarat (2015) ότι το επίπεδο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού αναφορικά στην εργασία του μπορεί να έχει καθοριστικό αντίκτυπο τόσο στη ζωή του όσο και στη ζωή των

άλλων και ειδικά των μαθητών του, καθώς η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συσχετίζεται έντονα με την επίτευξή του έργου του. Οι ίδιοι επικαλούμενοι τον (Ostroff, 1992) αναφέρουν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός ασκεί το ρόλο του ο οποίος αντικατοπτρίζει την ποιότητα του διδακτικού του έργου και τη λειτουργία του σχολείου και αυτό αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα (Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018). Τέλος, οι Ford, Urick, and Wilson (2018) αναφέρουν ότι τα τελευταία χρόνια, συγκριτικά με το παρελθόν, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει υποχωρήσει αφού παρατηρούνται διεθνώς τάσεις φυγής από το επάγγελμα και ελλείψεις προσωπικού. Όμως η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών συνεχίζει να δηλώνει ικανοποίηση και αφοσίωση στο επάγγελμα (OECD, 2014), πράγμα το οποίο φαίνεται να συμβαίνει και στους έλληνες εκπαιδευτικούς (Kousstelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998; Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003; Voris, 2011).

6. Σχολική Συνδεσιμότητα (School Connectedness): Η Σχολική Συνδεσιμότητα, ορίστηκε ως το συναίσθημα ενός εκπαιδευτικού ότι υποστηρίζεται και έχει καλές σχέσεις με άλλους στο σχολικό οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Η Σχολική Συνδεσιμότητα αποτελεί ένδειξη Υποκειμενικής Ευημερίας ενός εκπαιδευτικού (Renshaw, Long, & Cook, 2015). Οι Huynh, Xanthopoulou, and Winefield (2014) αναφερόμενοι σε μελέτη της Huynh (2012) ορίζουν την συνδεσιμότητα ενός εργαζόμενου με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, ως μια θετική κατάσταση ευημερίας που προκύπτει από την έντονη αίσθηση του ότι ανήκει τόσο στον οργανισμό, μαζί με τους άλλους εργαζόμενους, όσο και στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Σύμφωνα με του ίδιους η οργανωσιακή συνδεσιμότητα απαρτίζεται από τέσσερα αλληλένδετα στοιχεία. α) την αίσθηση κάποιου ότι ανήκει στην ομάδα εργασίας και χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα εκτίμησης και σεβασμού. β) την αίσθηση ότι είναι μέρος μιας θετικής σχέσης ανιδιοτελούς προσφοράς με τον αποδέκτη της υπηρεσίας και έχει σαν στόχο την ευημερία του γ) την αίσθηση σύνδεσης με την ανατεθείσα εργασία και την αποκόμιση συναισθημάτων απόλαυσης και ικανότητας από την καλή εκτέλεσή της δ) στην αίσθηση σύνδεσης ενός ατόμου με τις αξίες του οργανισμού σύμφωνα με τον οποίο πιστεύει ότι εκτιμάται, αναγνωρίζεται και αντιμετωπίζεται δίκαια (Huynh, Xanthopoulou, & Winefield, 2014). Όταν τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι η συνδεσιμότητα με την εργασία τους διευκολύνει την ικανότητά τους να ελέγχουν τα όρια επαγγελματικής ζωής σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους, αυτό θα οδηγήσει σε υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, χαμηλότερη σύγκρουση επαγγέλματος-οικογένειας και σε αποφυγή της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Rajah, 2014).

III. Διάσταση: Κοινωνική Ευημερία

Αναλύεται με βάση τους παράγοντες:

7. Κυριαρχία στο Περιβάλλον (Environmental Mastery): Οι Garcia, Al Nima, and Kjell (2014) αναφέρουν ότι η περιβαλλοντική κυριαρχία συσχετίζεται με την αρμονία στη ζωή και την ψυχολογική ευημερία σε όλα τα συναισθηματικά προφίλ. Αυτό υποδηλώνει ότι μια αρμονική ζωή μπορεί να προέρχεται και από την ικανότητα του ατόμου να ταιριάζει με περιβάλλοντα κατάλληλα για τις δυνάμεις του. Οι ίδιοι αναφερόμενοι σε προηγούμενες μελέτες (e.g., Garcia & Archer, 2012; Garcia, 2012) αναφέρουν παράδειγμα έρευνας μεταξύ εφήβων [Σουηδών], ότι η ψυχολογική Ευημερία, και ιδιαίτερα οι διαστάσεις της αυτο-αποδοχής και της περιβαλλοντικής κυριαρχίας, σχετίζονται έντονα με υψηλά επίπεδα θετικής επίδρασης και ικανοποίησης από τη ζωή (Garcia, Al Nima, & Kjell, 2014). Άτομα τα οποία βιώνουν την κυριαρχία στο περιβάλλον τους, σε υψηλό βαθμό, έχουν την αίσθηση της κυριαρχίας και της ικανότητας στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους, ελέγχουν σύνθετες σειρές εξωτερικών δραστηριοτήτων, προβαίνουν σε αποτελεσματική χρήση των γύρω ευκαιριών, μπορούν να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν περιβάλλοντα κατάλληλα για προσωπικές ανάγκες και αξίες. Αντίθετα, εκείνα τα άτομα τα οποία βιώνουν την κυριαρχία σε χαμηλό βαθμό έχουν δυσκολία στη διαχείριση των καθημερινών υποθέσεων, αισθάνονται ανέκανα να αλλάξουν ή να βελτιώσουν το περιβάλλον τους, δεν γνωρίζουν τις ευκαιρίες γύρω τους και δεν έχουν αίσθηση ελέγχου στον εξωτερικό κόσμο (Ryff & Keyes, 1995).

8. Θετικές Σχέσεις με Άλλους (Positive Relations with Others): Οι Ness, Middleton, and Hildebrandt (2015) υποστηρίζουν την κοινωνικο-γνωστική άποψη ότι οι θετικές σχέσεις με τους άλλους είναι σημαντικός παράγοντας ο οποίος σχετίζεται με τη χρήση στρατηγικής αυτό ελέγχου και εν τέλει η αντίληψη της ύπαρξης θετικών σχέσεων με άλλους είναι ενδεικτική της ψυχολογικής ευημερίας. Άτομα με υψηλό βαθμό στον παράγοντα αυτό, έχουν ζεστές, ικανοποιητικές, εμπιστευτικές σχέσεις με άλλους, ανησυχούν για την ευημερία των άλλων, διαθέτουν ικανοποιητική ενσυναίσθηση, στοργή και οικειότητα και καταλαβαίνουν ότι στις ανθρώπινες σχέσεις «δίνεις και παίρνεις». Άτομα με χαμηλό βαθμό, εκτός των άλλων, είναι απομονωμένα και απογοητευμένα από τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και δεν είναι πρόθυμα να κάνουν συμβιβασμούς ώστε να συνάψουν σημαντικούς δεσμούς με άλλους (Ryff & Keyes, 1995).

IV. Διάσταση: Γνωστική Ευημερία

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα:

9. Γνωστική Ενεργητικότητα (Cognitive Energy): Στη διερεύνηση της Γνωστικής Ενεργητικότητας [συνήθως] αξιοποιείται η μέτρηση αντίθετων συναισθημάτων (π.χ. της Γνωστικής Αδυναμίας (Cognitive Weariness)) με αυτή και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με αυτή (e.g., Zohar, Tzischinsky, Epstein, and Lavie, 2005). Οι Coetzee and Rothmann (2004) σημειώνουν ότι η γνωστική αδυναμία αποτελεί μία διάσταση του μοντέλου της Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Schaufeli, 2003) και αναφέρεται στην

έλλειψη ικανότητας για λήψη νέων πληροφοριών και απώλεια συγκέντρωσης στην εργασία. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η Γνωστική Αδυναμία αντικατοπτρίζει συγκεκριμένα τη γνωστική λειτουργία των εργαζομένων, ειδικά τον βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι μπορούν να πάρουν νέες πληροφορίες και να είναι σε θέση να επικεντρωθούν στις εργασίες τους. Επίσης, θεωρούν ότι η γνωστική λειτουργία είναι σημαντική για πολλές από τις σημερινές θέσεις εργασίας αφού για παράδειγμα το 56% των Ευρωπαίων εργαζομένων αναφέρουν ότι πρέπει να επιλύσουν πολύπλοκα θέματα (Merllié & Paoli, 2001). Οι Coetzee and Rothmann (2004) επικαλούμενοι άλλους ερευνητές (e.g., Broadbent, Cooper, FitzGerald & Parkes, 1982; Wissing & Van Eeden, 2002) αναφέρουν επίσης ότι η εμπειρική έρευνα έδειξε ότι υφίσταται συσχετισμός, από τη μία πλευρά, της Συναισθηματικής Ευημερίας και από την άλλη πλευρά, των δεικτών γνωστικής λειτουργίας και των αυτό-αναφορών σχετικά με την ικανότητα κάποιου στη συγκέντρωση και τη λήψη αποφάσεων. Στο προτεινόμενο Μοντέλο ΕΕΣΚ επιχειρείται η μέτρηση του θετικού συναισθήματος της Συναισθηματικής Ευημερίας κι έτσι προτείνεται η μέτρηση της Ευημερίας με γνώμονα τη Γνωστική Ενεργητικότητα του εκπαιδευτικού ως θετικός παράγοντας.

V. Η Ψυχοσωματική Ευημερία

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα:

10. Φυσική Ευεξία (Physical Wellness): Στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι η Φυσική Ευεξία έχει διερευνηθεί περισσότερο με βάση το αντίθετό της, δηλαδή τη Φυσική Κόπωση (Physical fatigue). Οι Helbostad, Leirfall, Moe-Nilssen, and Sletvold (2007) αναφέρουν ότι σύμφωνα με τους Bates et al. (1993) η κόπωση είναι ένα απροσδιόριστο και χαλαρά προσδιορισμένο σύμπτωμα το οποίο μπορεί να επηρεάσει έντονα τη λειτουργία της καθημερινής ζωής. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι σύμφωνα με τους Kroenke et al. (1988) η αυτοαναφερόμενη κόπωση συνεπάγεται αίσθημα κόπωσης, μειωμένη ενέργεια, μειωμένη μυϊκή δύναμη και μείωση της απόδοσης. Ακολούθως, οι Gerber, Colledge, Mücke, Schilling, Brand, and Ludyga (2018) αναφέρουν ότι η έννοια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης [burnout] ορίστηκε από τους Maslach, Schaufeli, and Leiter (2001) ως σύνδρομο που σχετίζεται με το επάγγελμα και αναπτύσσεται σταδιακά όταν οι άνθρωποι εκτίθενται σε χρόνιο συναισθηματικό και διαπροσωπικό άγχος στην εργασία. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι οι Melamed, Kushnir, and Shirom (1992), με βάση τη θεωρία του Conservation of Resources (Hobfoll, 1989), υποστήριξαν ότι τα κεντρικά χαρακτηριστικά της Επαγγελματικής Εξουθένωσης είναι η Συναισθηματική Εξάντληση, η Σωματική Κόπωση και η Γνωστική Αδυναμία. Έρευνα των ιδίων συμφωνεί με προηγούμενες μελέτες (e.g., Sassi & Neveu, 2010; Böhm, Stock Gissendanner, Finkeldey, John, Werfel, Diepgen, & Breuer, 2014) ότι η Φυσική Κόπωση αποδεικνύεται ως η διάσταση η οποία επηρεάζει περισσότερο την Επαγγελματική Εξουθένωση (ακολουθούμενη από τη Γνωστική Αδυναμία και την Συναισθηματική Εξάντληση) (Gerber et al.,

2018). Βεβαίως σε ανάστροφη εκτίμηση τα παραπάνω αφορούν στο αντίθετο της Φυσικής Κόπωσης, δηλαδή στην Φυσική Ευεξία. Έτσι, στο προτεινόμενο Μοντέλο ΕΕΣΚ καθόσον επιχειρείται η μέτρηση του θετικού συναισθήματος της Ευημερίας των Εκπαιδευτικών, ο συγκεκριμένος Παράγοντας μετριέται με τη θετική του έκφραση οπότε προτείνεται η μέτρηση της Ευημερίας με γνώμονα την Φυσική Ευεξία του εκπαιδευτικού.

Β. Διαστάσεις του Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο.

Ι. Διάσταση: Υποστηρικτικό κλίμα στο σχολείο.

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy, n.d.):

1. Υποστηρικτική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Supportive principal behavior): Η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή αντικατοπτρίζει μια βασική ανησυχία για τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής ακούει και είναι ανοιχτός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Ο έπαινος δίνεται πραγματικά και συχνά, και η κριτική αντιμετωπίζεται εποικοδομητικά. Οι απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου [Σύλλογος Διδασκόντων] γίνεται σεβαστή, και ο διευθυντής διευθύνει τόσο με προσωπικό όσο και με επαγγελματικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς.

ΙΙ. Διάσταση: Αυταρχικό κλίμα στο σχολείο.

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy, n.d.):

2. Αυταρχική Συμπεριφορά του Διευθυντή (Directive principal behavior): Η αυταρχική συμπεριφορά της οδηγίας του διευθυντή είναι άκαμπτη και πραγματοποιείται στενή εποπτεία των εκπαιδευτικών από μέρους του. Ο διευθυντής πραγματοποιεί συνεχή παρακολούθηση και διατηρεί τον έλεγχο σε όλες τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και του σχολείου, μέχρι τη μικρότερη λεπτομέρεια.

ΙΙΙ. Διάσταση: Συλλογικό κλίμα στο σχολείο.

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy, n.d.):

3. Συλλογική Συμπεριφορά των Εκπαιδευτικών (Collegial teacher behavior). Η συλλογική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ανοιχτές και επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν να εργάζονται με τους συναδέλφους τους και είναι ενθουσιώδεις. Επίσης, αποδέχονται και αλληλοεκτιμούνται από τους συναδέλφους τους.

ΙV. Διάσταση: Κλίμα Στενών Σχέσεων στο σχολείο.

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy, n.d.):

4. Συμπεριφορά Οικειότητας μεταξύ των Εκπαιδευτικών (Intimate teacher behavior). Η συμπεριφορά οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών αναφέρεται στην συνεκτική και ισχυρή κοινωνική σχέση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο ένας τον άλλον καλά, είναι στενοί προσωπικοί φίλοι,

κοινωνικοποιούνται τακτικά και παρέχουν ισχυρή κοινωνική υποστήριξη ο ένας στον άλλο.

V. Διάσταση: Κλίμα Απεμπλοκής των Εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Αναλύεται με βάση τον παράγοντα (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991; Hoy & Tarter, 1997; Hoy, n.d.):

5. Συμπεριφορά Απεμπλοκής των Εκπαιδευτικών (Disengaged teacher behavior). Η συμπεριφορά απεμπλοκής των εκπαιδευτικών σημαίνει έλλειψη σημασίας και εστίασης στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί απλώς θέτουν χρόνο σε μη παραγωγικές προσπάθειες. Δεν έχουν κοινούς στόχους. Η συμπεριφορά τους είναι συχνά αρνητική και επικριτική για τους συναδέλφους τους και το σχολείο.

4.3.3. Το Ερωτηματολόγιο

Η διερεύνηση των διαστάσεων, των παραγόντων και των συσχετισμών εδράζεται στο προαναφερθέν Μοντέλο ΕΕΣΚ το οποίο συγκροτείται από επιμέρους στοιχεία σχετικών Μοντέλων. Περιλαμβάνει πενήντα (50) δηλώσεις εκ των οποίων οι πρώτες τέσσερις (4) αφορούν σε Δημογραφικά Στοιχεία. Ξεκινά με, φιλικού και συναδελφικού ύφους, Εισαγωγικό Σημείωμα το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς. Το Ερωτηματολόγιο, σε έντυπη μορφή, παρουσιάζεται στο Παράρτημα 1.

Οι ερωτήσεις του [δηλώσεις] συντάχθηκαν με βάσει τις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Με βάση ερωτήσεις [δηλώσεις] οι οποίες προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και άπτονταν στους στόχους της παρούσας Έρευνας, δηλαδή, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε αξιοποίηση (με ενσωμάτωση) δηλώσεων δοκιμασμένων Ερευνητικών Μέτρων (Κλιμάκων) σημαντικής Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) (Πίνακας 5).
2. Με βάση τις απαιτήσεις προσαρμογής των εν χρήσει Μοντέλων στην ελληνική πραγματικότητα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιαζόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
3. Με βάση ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας. Βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας οι οποίες αποτυπώθηκαν στο Μοντέλο ΕΕΣΚ (4.3.2)

Οι ερωτήσεις, στις οποίες επιχειρείται η άντληση εμπειριών από τα υποκείμενα, κατά το πλείστον, είναι κλειστές (Javeau, 2000). Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε λόγω του ότι ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις κεκτημένες γνώσεις από διεθνή βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα από τα προαναφερθέντα Μοντέλα. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε, ότι κάλυπταν το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τους Verma and Mallick (2004), η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 5, 7 κ.λπ. βαθμών. Στο ερωτηματολόγιο διατηρήθηκαν οι βαθμοί των Κλιμάκων των Μέτρων από τα οποία αντλήθηκαν οι ερωτήσεις [δηλώσεις]. Επίσης διατηρήθηκε κατά το μάλλον ή ήττον η προτροπή των εν χρήσει Μέτρων προς τους εκπαιδευτικούς ώστε να τα απαντήσουν.

Παραδείγματα δύο τέτοιων δηλώσεων, με τις αντίστοιχες Προτροπές τους, φαίνεται κατωτέρω (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Παραδείγματα Προτροπών, δηλώσεων

Σε παρακαλώ, κύκλωσε μία από τις κατωτέρω απαντήσεις (1 έως 7) ανάλογα με το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς (1. Συμφωνώ απόλυτα, 2. Συμφωνώ κάπως, 3. Συμφωνώ λίγο, 4. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5. Διαφωνώ λίγο, 6. Διαφωνώ κάπως, 7. Διαφωνώ απόλυτα)

8	Οι απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, συχνά, αποτελούν πρόκληση για μένα.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Τα ακόλουθα είναι δηλώσεις σχετικά με το σχολείο σου. Ανάφερε το βαθμό στον οποίο κάθε δήλωση θεωρείς ότι χαρακτηρίζει το σχολείο σου (1. Σπάνια συμβαίνει, 2. Συμβαίνει μερικές φορές, 3. Συμβαίνει συχνά, 4. Συμβαίνει αρκετά συχνά 5. Συμβαίνει πολύ συχνά)

37	Οι εκπαιδευτικοί, σ' αυτό το σχολείο, ολοκληρώνουν τη δουλειά τους με ζωντάνια, σθένος και απόλαυση	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

Το Ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία (3) μέρη με τις δηλώσεις των οποίων διερευνώνται:

1^ο Μέρος. Δημογραφικά στοιχεία με την αξιοποίηση τεσσάρων (4) δηλώσεων.

2^ο Μέρος. Διαστάσεις και Παράγοντες της εργασιακής Ευημερίας των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση τριάντα δύο (32) δηλώσεων.

3^ο Μέρος. Διαστάσεις και Παράγοντες του Οργανωσιακού Κλίματος με την αξιοποίηση δεκατεσσάρων (14) δηλώσεων.

Έτσι, διευκολύνεται η διερεύνηση των συσχετισμών μεταξύ των ευρημάτων ανά διάσταση και παράγοντα της Ευημερίας των εκπαιδευτικών και των ευρημάτων στις διαστάσεις του Οργανωσιακού Κλίματος στο Σχολείο.

Συγκεκριμένα, στο 2^ο Μέρος του διερευνάται το θετικό συναίσθημα της εργασιακής Ευημερίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με πέντε (5) διαστάσεις της Ευημερίας όπως προτείνονται από το Μοντέλο Van Horn et al. (2004). Οι πέντε (5) αυτές διαστάσεις εξετάζονται μέσω της διερεύνησης δέκα (10) Παραγόντων τους με τη χρήση Κλίμακας τριάντα δύο (32) δηλώσεων με αντίστοιχο αριθμό υπο-Κλιμάκων οι οποίες λήφθηκαν ΟΛΕΣ από δοκιμασμένα ερευνητικά Μέτρα. Χαρακτηριστικά του 2^{ου} Μέρους του Ερωτηματολογίου παρουσιάζονται κατωτέρω (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Διαστάσεις, Παράγοντες, Μοντέλα/υπο-Κλίμακες προς διερεύνηση

α/α	Διαστάσεις της Ευημερίας (Μοντέλο)	Παράγοντας	Αριθμός δηλώσεων	Σχετικό Μοντέλο / Υπο-Κλίμακα	Cronbach Alpha Μέτρου	Δηλώσεις στο Ερωτηματολόγιο
1	Συναισθηματική Ευημερία (Horn van et al., 2004)	Αυτο-Αποδοχή	3	PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας) Scale-18 items (Ryff, 1989)	0,52	5, 6, 9
2						
3		Συναισθηματική δύναμη	6	Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) – 14 items (Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992)	0,88	22, 23, 32, 33, 34, 35
4	Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο) (Horn van et al., 2004)	Προσωπική Ανάπτυξη	3	PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας) Scale-18 items (Ryff, 1989)	0,40	13, 14, 16
5		Σκοπός στη Ζωή	2	PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας) Scale-18 items (Ryff, 1989)	0,33	7, 10
6		Ικανοποίηση από την Εργασία	4	Brayfield and Rothe (Brayfield & Rothe, 1951)	0,88	28, 29, 30, 31
7		Σχολική Συνδεσιμότητα	4	TSWQ (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire - Ερωτηματολόγιο Υποκειμενικής Ευημερίας Εκπαιδευτικών) (Renshaw, Long, & Cook, 2015)	0,82	24, 25, 26, 27
8	Κοινωνική Ευημερία (συμπεριφορά) (Horn van et al., 2004)	Κυριαρχία στο Περιβάλλον	3	PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας) Scale-18 items (Ryff, 1989)	0,49	8, 11, 12
9		Θετικές Σχέσεις με άλλους	3	PWB (Psychological Wellbeing – Ψυχολογικής Ευημερίας) Scale-18 items (Ryff, 1989)	0,56	15, 17, 36
10	Γνωστική Ευημερία (Horn van et al., 2004)	Γνωστική ενεργητικότητα	2	Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) – 14 items (Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992)	0,91	20, 21

α/α	Διαστάσεις της Ευημερίας (Μοντέλο)	Παράγοντας	Αριθμός δηλώσεων	Σχετικό Μοντέλο / Υπο-Κλίμακα	Cronbach Alpha Μέτρου	Δηλώσεις στο Ερωτηματολόγιο
11	Ψυχοσωματική Ευημερία (Ευεξία)(Horn van et al., 2004)	Φυσική ευεξία	2	Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) – 14 items (Melamed, Kushnir, & Shirom, 1992)	0,90	18, 19
Πλήθος δηλώσεων:			32			

Με βάση τις δηλώσεις του 3^{ου} Μέρους του Ερωτηματολογίου διερευνάται το Οργανωσιακό Κλίμα και οι παράγοντες εκφάνσεων της Ηγεσίας στο Σχολείο. Διερευνάται με βάση την Κλίμακα του Μοντέλου των Hoy and Sabo (1998) και Hoy and Tarter (1997) δηλαδή το OCDQ-RE (Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools- Κλίμακα μέτρησης του Οργανωσιακού Κλίματος του Σχολείου) μεγέθους σαράντα δύο (42) δηλώσεων. Από την κλίμακα αξιοποιούνται δηλώσεις σε κάθε μία από τους πέντε (5) επιλεγμένους Τύπους του Οργανωσιακού Κλίματος. Αξιοποιούνται δεκατέσσερις (14) δηλώσεις (Hoy & Tarter, 1997) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Διαστάσεις του Οργανωσιακού Κλίματος προς διερεύνηση

α/α	Τύποι του Οργανωσιακού Κλίματος (Hoy & Tarter, 1997)	Αριθμός δηλώσεων	Υπο-Κλίμακα	Cronbach Alpha Μέτρου	Δηλώσεις στο Ερωτηματολόγιο
1	Υποστηρικτικό	4	OCDQ-RE 42-items (Hoy & Sabo, 1998)	0,94	39, 43, 49, 45
2	Αυταρχικό	2	OCDQ-RE 42-items (Hoy & Sabo, 1998)	0,88	47, 48
3	Συλλογικό	4	OCDQ-RE 42-items (Hoy & Sabo, 1998)	0,87	37, 40, 42, 44
4	Στενής Σχέσης	2	OCDQ-RE 42-items (Hoy & Sabo, 1998)	0,83	41, 50
5	Απεμπλοκής	2	OCDQ-RE 42-items (Hoy & Sabo, 1998)	0,78	38, 46
Πλήθος δηλώσεων:		14			

4.3.4. Μεταβλητές της Έρευνας

Ανεξάρτητες Μεταβλητές

Παρατίθενται οι Ανεξάρτητες Μεταβλητές της έρευνας (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Ανεξάρτητες Μεταβλητές της Έρευνας

Μεταβλητή Α Επιπέδου	Τύπος	Κατηγορίες
Φύλο (Gender)	Ποιοτική, Διχοτομική (Nominal)	Ανδρας (0), Γυναίκα(1)
Ηλικία (Age)	Ποιοτική, Κατηγορική (Ordinal)	25-30 ετών (0), 31-40 ετών(1), 41-50 ετών(2), 51+ ετών(3)
Επαγγελματική Κατάσταση (PrSi)	Ποιοτική, Διχοτομική (Nominal)	Μόνιμος/η(0), Αναπληρωτής/τρια(1)
Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία (YoWE)	Ποιοτική, Κατηγορική (Ordinal)	<= 5 έτη(0), 6-15 έτη(1), 16-25 έτη(2), 26+ έτη(3)

Εξαρτημένες Μεταβλητές

Οι Εξαρτημένες Μεταβλητές της έρευνας ακολουθούν τρία επίπεδα κλιμάκωσης, αντίστοιχα με τα επίπεδα κλιμάκωσης των Υποκλιμάκων του ΕΕΣΚ: Στο Γ Επίπεδο παρουσιάζονται οι μεταβλητές Παραγόντων της Ευημερίας όπως προκύπτουν απ' ευθείας από τις απαντήσεις των Συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο ως Μέσες Τιμές των δηλώσεών τους. Στο Β Επίπεδο παρουσιάζονται οι μεταβλητές των Διαστάσεων της Ευημερίας (Horn van et al., 2004) όπως προκύπτουν από τη σύνθεση των Μέσων Τιμών των παραμέτρων τους, δηλαδή των μεταβλητών Γ επιπέδου. Στο Α επίπεδο ανήκουν οι «κύριες» μεταβλητές της ερευνητικής διαδικασίας, δηλαδή οι μεταβλητές της *Ευημερίας των Εκπαιδευτικών* και εκείνες των διαφόρων τύπων *Σχολικού Κλίματος*. Σημειώνεται ότι η μεταβλητή της *Ευημερίας των Εκπαιδευτικών* (TW) αποτελεί ποσοτική (αριθμητική), συνεχή (scale) μεταβλητή και προκύπτει από τις Μέσες Τιμές (M) των πέντε (5) διαστάσεων της *Ευημερίας* [*Συναισθηματική Ευημερία* (EW), *Επαγγελματική Ευημερία* (κίνητρο) (PW), *Κοινωνική Ευημερία* (SW), *Γνωστική Ευημερία* (CW), *Ψυχοσωματική Ευημερία* (PW)] (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Εξαρτημένες Μεταβλητές της Έρευνας

Μεταβλητή Α Επιπέδου	Μεταβλητή Β Επιπέδου (Διαστάσεις)	Συνίσταται από τη Μέση Τιμή (Μ) των Μεταβλητών Γ Επιπέδου:	Μεταβλητή Γ Επιπέδου (Παράγοντες)	Συνίσταται από Μέση Τιμή (Μ) των Δηλώσεων
Επαγγελματική Ευημερία				
Ευημερία των Εκπαιδευτικών (ΤW)*	Συναισθηματική Ευημερία (EW)*	Αυτο-Αποδοχή (EWSA) & Συναισθηματική δύναμη (EWES)	Αυτο-Αποδοχή (EWSA)*	5, 6, 9
			Συναισθηματική δύναμη (EWES)*	22, 23, 32, 33,34, 35
	Επαγγελματική Ευημερία (PW)*	Προσωπική Ανάπτυξη (PWPG), Σκοπός στη Ζωή (PWPL), Ικανοποίηση από την Εργασία (PWJS), Σχολική Συνδεσιμότητα (PWSC)	Προσωπική Ανάπτυξη (PWPG)*	13, 14, 16
			Σκοπός στη Ζωή (PWPL)*	7, 10
			Ικανοποίηση από την Εργασία (PWJS)*	28, 29, 30, 31
			Σχολική Συνδεσιμότητα (PWSC)*	24, 25, 26, 27
	Κοινωνική Ευημερία (SW)*	Κυριαρχία στο Περιβάλλον (SWEM), Θετικές Σχέσεις με άλλους (SWPR)	Κυριαρχία στο Περιβάλλον (SWEM)*	8, 11, 12
			Θετικές Σχέσεις με άλλους (SWPR)*	15, 17, 36
	Γνωστική Ευημερία (CW)*			20, 21
	Ψυχοσωματική Ευημερία (YW)*			18, 19
Σχολικό Κλίμα				
Υποστηρικτικό Κλίμα (CS)*				39, 43, 49, 45
Αυταρχικό Κλίμα (CA)*				47, 48
Συλλογικό Κλίμα (CC)*				37, 40, 42, 44
Κλίμα Στενής Σχέσης (CR)*				41, 50
Κλίμα Απεμπλοκής (CU)*				38, 46

* Ποσοτική (Αριθμητική), Συνεχής (Scale)

5. Αποτελέσματα

Λειτουργικοί ορισμοί.

Κατωτέρω, όταν αναφέρονται κάποιες έννοιες στη γενική τους μορφή χρησιμοποιούνται πεζοί χαρακτήρες. Όταν οι έννοιες αφορούν στην παρούσα έρευνα, γράφονται με το πρώτο γράμμα κεφαλαίο. Έτσι αναφέρονται οι λέξεις Έρευνα, Συμμετέχοντες, Εκπαιδευτικοί, Μεταβλητές κλπ. Επίσης τα ονόματα των μεταβλητών, εκτός αν προσδιορίζονται διαφορετικά (πχ. μέσα σε πίνακες, γράφονται με πλάγια γραφή.

Στατιστικός Σχεδιασμός.

- Πραγματοποιήθηκε ποσοτικοποίηση των Ανεξαρτήτων Κατηγορικών Μεταβλητών Φύλο, Ηλικία, Επαγγελματική Κατάσταση και Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία (Πίνακας 7).
- Πραγματοποιήθηκε ομογενοποίηση των εξαρτημένων Μεταβλητών στην Κλίμακα 1-5.
- Εισάχθηκαν τα δεδομένα στο Στατιστικό Λογισμικό (SPSS) και πραγματοποιείται προσαρμογή των μεταβλητών (Labels, Measures, Missing Values).
- Δημιουργήθηκαν οι νέες Εξαρτημένες Μεταβλητές (Πίνακας 8).
- Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των Μεταβλητών. Σημειώνεται ότι παρουσιάστηκε έλλειψη κανονικότητας σε όλες τις Μεταβλητές κι έτσι ακολουθήθηκαν μη παραμετρικοί έλεγχοι όπου αυτό ήταν αναγκαίο.
- Πραγματοποιήθηκε εξαγωγή Περιγραφικών Αποτελεσμάτων (Descriptives)
- Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι συσχέτισης (Correlation) των Μεταβλητών.
- Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Συγγραμμικότητας μεταβλητών (VIF). Σημειώνεται ότι θεωρούμε ότι τηρούνται οι επτά συνθήκες εφαρμογής της Ανάλυσης Παλινδρόμησης.
- Πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis)
- Εξάχθηκαν εξισώσεις Παλινδρόμησης οι οποίες εξηγούν το προτεινόμενο Μοντέλο του Σχολικού Κλίματος σε σχέση με την Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών.

Στατιστική Διερεύνηση

Στην παρούσα στατιστική διερεύνηση ορίζεται ως Επίπεδο Σημαντικότητας: 0,05 και ως Διάστημα Εμπιστοσύνης: 95,0%.

Εξάγονται περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα για τις τέσσερις (4) Ανεξάρτητες Μεταβλητές: Φύλο(Πίνακας 9), Ηλικία (Πίνακας 10), Επαγγελματική Κατάσταση (Πίνακας 11), Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία (Πίνακας 12).

Πίνακας 9. Φύλο

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
1. ΦΥΛΟ	Ανδρας	48	35,8	35,8
	Γυναίκα	86	64,2	100,0
	Σύνολο	134	100,0	

Διαπιστώνεται μικρή απόκλιση από τα ποσοστά του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας αφού σ' αυτόν, το Σχολικό Έτος 2018-2019, οι Άνδρες Εκπαιδευτικοί ήταν το 32,5% και οι Γυναίκες το 67,5 % του συνόλου (ΕΛΣΤΑΤ, χ. η.).

Πίνακας 10. Ηλικία

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
2. ΗΛΙΚΙΑ	25-30 ετών	13	9,7	9,7
	31-40 ετών	14	10,4	20,1
	41-50 ετών	50	37,3	57,5
	51+ ετών	57	42,5	100,0
	Σύνολο	134	100,0	

Τα ποσοστά των Συμμετεχόντων ακολουθούν αλλά διαφέρουν, στις ηλικιακές κατηγορίες τους, σε σχέση με τα αντίστοιχα του πληθυσμού των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας αφού το Σχολικό Έτος 2018-2019 αυτά ήταν για την κατηγορία 25-30 ετών 1,29% (9,7% στην παρούσα), 31-40 ετών 10,66% (10,4% στην παρούσα), 41-50 ετών 30,18% (37,3% στην παρούσα), 51+ ετών 57,88% (42,5%) (ΕΛΣΤΑΤ, χ. η.).

Ακολουθούν τα ποσοστά της Επαγγελματικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών ως Μόνιμοι/ες ή Αναπληρωτές/τριες (Πίνακας 11) και οι κατηγορίες των ετών υπηρεσίας των Συμμετεχόντων στην Έρευνα (Πίνακας 12)

Πίνακας 11. Επαγγελματική Κατάσταση

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Μόνιμος/η	94	70,1	70,1
	Αναπληρωτής/τρια	40	29,9	100,0
	Σύνολο	134	100,0	

Πίνακας 12. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία

		Συχνότητα	Ποσοστό (%)	Αθροιστικό Ποσοστό (%)
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	<=5 έτη	29	21,6	21,6
	6-15 έτη	30	22,4	44,0
	16-25 έτη	42	31,3	75,4
	26+ έτη	33	24,6	100,0
	Σύνολο	134	100,0	

Έλεγχος Αξιοπιστίας

Εξάγονται οι δείκτες αξιοπιστίας (Cronbach's α) των δέκα εννέα (19) εξαρτημένων μεταβλητών του ΕΕΣΚ (Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Αξιοπιστία (Cronbach α) των Εξαρτημένων Μεταβλητών

	Μεταβλητή			α	Χαρακτηρισμός
	Επίπεδο Α	Επίπεδο Β	Επίπεδο Γ		
Επαγγελματική Ευημερία					
1	Ευημερία των Εκπαιδευτικών			,918	Εξαιρετικός
2	Συναισθηματική Ευημερία			,755	Αποδεκτός
3	Αυτο-Αποδοχή			,577	Φτωχός
4	Συναισθηματική δύναμη			,724	Αποδεκτός
5	Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο)			,797	Αποδεκτός
6	Προσωπική Ανάπτυξη			,516	Φτωχός
7	Σκοπός στη Ζωή			,239	Μη Αποδεκτός
8	Ικανοποίηση από την Εργασία			,806	Καλός
9	Σχολική Συνδεσιμότητα			,676	Συζητήσιμος
10	Κοινωνική Ευημερία			,734	Αποδεκτός
11	Κυριαρχία στο Περιβάλλον			,598	Φτωχός
12	Θετικές Σχέσεις με άλλους			,576	Φτωχός
13	Γνωστική Ευημερία			,758	Αποδεκτός
14	Ψυχοσωματική Ευημερία			,739	Αποδεκτός
Σχολικό Κλίμα					
15	Υποστηρικτικό Κλίμα			,840	Καλός
16	Αυταρχικό Κλίμα			,764	Αποδεκτός
17	Συλλογικό Κλίμα			,741	Αποδεκτός
18	Κλίμα Στενής Σχέσης			,664	Συζητήσιμος
19	Κλίμα Απεμπλοκής			,700	Αποδεκτός

Κατά το μέρος της εξεταζόμενης *Ευημερίας*, διαπιστώνουμε μία Υποκλίμακα (Μεταβλητή) η οποία δε μπορεί να γίνει αποδεκτή στη διαδικασία εξαγωγής αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων λόγω πολύ μικρής Αξιοπιστίας. Πρόκειται για τη Μεταβλητή *Σκοπός στη Ζωή* (Cronbach $\alpha = ,239$). Οι υπόλοιπες Υποκλίμακες μπορεί να εξεταστούν. Χαρακτηριστική είναι η Αξιοπιστία του συνόλου του Μέτρου αναφορικά στην *Ευημερία των Εκπαιδευτικών* (Cronbach $\alpha = ,918$). Υπενθυμίζεται ότι η Υποκλίμακα (Μεταβλητή) *Ευημερία των Εκπαιδευτικών* προκύπτει από την

Μέση Τιμή (M) όλων των Δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις Ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στις πέντε (5) διαστάσεις της *Ευημερίας* του ΕΕΣΚ.

Αναφορικά στο μέρος του εξεταζόμενου Σχολικού Κλίματος, οι συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach α) δείχνουν ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις αντίστοιχες Υποκλίμακες στην εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

Έλεγχος Κανονικότητας.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος Κανονικότητας στις Εξαρτημένες Μεταβλητές με βάση Kolmogorov-Smirnov Test (για δείγμα μεγαλύτερο των 50) αλλά και το Shapiro-Wilk Test. Διαπιστώνεται ότι η p (Sig.), και στα δύο Tests, σε όλες τις μεταβλητές ήταν μικρότερη του ,05 κι επομένως γίνεται αποδεκτό το ότι τα δεδομένα κάθε Μεταβλητής διαφέρουν σημαντικά από την κανονική κατανομή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες - Πίνακας 22). Αυτό σημαίνει ότι όλα οι υπόλοιποι έλεγχοι θα πρέπει να χρησιμοποιούν μη παραμετρικές στατιστικές μεθόδους.

Επαγγελματική Ενημερία Εκπαιδευτικών – Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατ' αρχάς έδειξαν τις τάσεις τους (θετική, ουδέτερη, αρνητική) σε σχέση με το ζητούμενο κάθε ερώτησης αναφορικά σε παραμέτρους της Επαγγελματικής Ενημερίας όπως τους βιώνουν (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Τάσεις των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών ανά ερώτηση

α/α Ερώτησης	Κείμενο Ερώτησης	Τάσεις Συμμετεχόντων		
		Αριθμός Δηλώσεων (Ποσοστό % επί του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων)		
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική
5	Μου αρέσουν τα περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς μου.	2 (1,5%)	5 (3,7%)	127 (94,8%)
6	Όταν κοιτάζω την ιστορία της ζωής μου, χαίρομαι για το πώς έχουν γίνει τα πράγματα μέχρι τώρα.	5 (3,7%)	10 (7,5%)	119 (88,8%)
7	Στη ζωή μου ξέρω που θέλω να φτάσω και είμαι συνεπής στους στόχους που έχω θέσει *			
8	Οι απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, συχνά, αποτελούν πρόκληση για μένα.	5 (3,7%)	14 (10,4%)	115 (85,8%)
9	Πολλές φορές, νιώθω υπερήφανος για αυτά που έχω πετύχει έως τώρα στη ζωή μου.	1 (0,7%)	5 (3,7%)	128 (95,5%)
10	Ζω μόνο μια φορά και δεν σκέφτομαι πραγματικά το μέλλον *			
11	Γενικά, αισθάνομαι ότι είμαι υπεύθυνος για την κατάσταση στην οποία ζω.	2 (1,5%)	11 (8,2%)	121 (90,3%)
12	Είμαι καλός στη διαχείριση των καθηκόντων της καθημερινής ζωής.	2 (1,5%)	5 (3,7%)	127 (94,8%)
13	Μέχρι σήμερα η ζωή μου αποτελεί για μένα μια συνεχή διαδικασία μάθησης, αλλαγής και ανάπτυξης.	2 (1,5%)	5 (3,7%)	127 (94,8%)
14	Νομίζω ότι είναι σημαντικό να έχω νέες εμπειρίες οι οποίες αμφισβητούν τον τρόπο που σκέπτομαι για τον εαυτό μου και τον κόσμο.	5 (3,7%)	7 (5,2%)	122 (91,0%)
15	Οι άνθρωποι θα με χαρακτήριζαν ως πρόσωπο που δίνει και είναι πρόθυμο να μοιραστεί το χρόνο του με άλλους.	2 (1,5%)	3 (2,2%)	129 (96,3%)
16	Προσπαθώ να κάνω μεγάλες βελτιώσεις ή αλλαγές στη ζωή μου εδώ και πολύ καιρό	15 (11,2%)	12 (9,0%)	107 (79,9%)
17	Στη ζωή μου γενικά, έχω δημιουργήσει αρκετές θερμές σχέσεις και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους	1 (0,7%)	4 (3,0%)	129 (96,3%)
18	Έχω πολύ ενέργεια κάθε πρωί που σηκώνομαι για να πάω στο σχολείο	6 (4,5%)	10 (7,5%)	118 (88,1%)
19	Νιώθω επαγγελματικά πλήρης και γεμάτος ικανοποίηση	4 (3,0%)	13 (9,7%)	117 (87,3%)
20	Μπορώ να συγκεντρωθώ σε αυτό που κάνω με μεγάλη ευκολία	4 (3,0%)	1 (0,7%)	129 (96,3%)
21	Στη δουλειά μου, μπορώ να κάνω περίπλοκα πράγματα με μεγάλη άνεση	1 (0,7%)	6 (4,5%)	127 (94,8%)

α/α Ερώτησης	Κείμενο Ερώτησης	Τάσεις Συμμετεχόντων		
		Αριθμός Δηλώσεων (Ποσοστό % επί του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων)		
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική
22	Νιώθω ότι είμαι ευαίσθητος/η στις ανάγκες άλλων ανθρώπων	1 (0,7%)	5 (3,7%)	128 (95,5%)
23	Νομίζω ότι είμαι ικανός/η να είμαι συμπαθητικός/η στους άλλους ανθρώπους	2 (1,5%)	5 (3,7%)	127 (94,8%)
24	Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολείο.	17 (12,7%)	0 (0,0%)	116 (86,6%)
25	Νιώθω ότι μπορώ να είμαι ο εαυτός μου.	8 (6,0%)	0 (0,0%)	125 (93,3%)
26	Νιώθω ότι οι άλλοι νοιάζονται για μένα.	14 (10,4%)	0 (0,0%)	119 (88,8%)
27	Νιώθω ότι οι άλλοι με αντιμετωπίζουν με σεβασμό.	5 (3,7%)	0 (0,0%)	128 (95,5%)
28	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος με την παρούσα εργασία μου	2 (1,5%)	15 (11,2%)	117 (87,3%)
29	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος για το έργο μου	3 (2,2%)	12 (9,0%)	119 (88,8%)
30	Έχω την αίσθηση ότι η μέρα μου στη δουλειά μου, τελειώνει γρήγορα	9 (6,7%)	21 (15,7%)	104 (77,6%)
31	Θεωρώ τη δουλειά μου ευχάριστη	3 (2,2%)	14 (10,4%)	117 (87,3%)
32	Βρίσκω προκλητικό το γνωστικό μου αντικείμενο	3 (2,2%)	16 (11,9%)	115 (85,8%)
33	Επενδύω συναισθηματικά στη σχέση μου με τους συναδέλφους	7 (5,2%)	27 (20,1%)	100 (74,6%)
34	Η διδασκαλία με «γεμίζει»	3 (2,2%)	12 (9,0%)	119 (88,8%)
35	Επενδύω συναισθηματικά στη σχέση με τους μαθητές μου	2 (1,5%)	28 (20,9%)	104 (77,6%)
36	Με τον διευθυντή μου έχουμε πολύ καλή συνεργασία	3 (2,2%)	13 (9,7%)	118 (88,1%)

* Η ερώτηση μετρά στην υποκλίμακα Σκοπός της Ζωής στην οποία βρέθηκε μη αποδεκτή εσωτερική συνέπεια και δεν εξετάζεται.

Στον Πίνακα 14 παρατηρούμε ότι μεγάλα ποσοστά συμμετεχόντων, με τις δηλώσεις τους, εκδήλωσαν θετικές τάσεις σε κάθε ερώτηση, κάθε Υποκλίμακας, της Επαγγελματικής Ευημερίας. Μηδαμινά ποσοστά δήλωσαν αρνητικές ή ουδέτερες τάσεις. Φαίνεται λοιπόν ότι βιώνουν υψηλά επίπεδα Επαγγελματικής Ευημερίας αλλά κάτι τέτοιο θα πρέπει να επιβεβαιωθεί και από τη στατιστική επεξεργασία που ακολουθεί.

Ακολουθούν αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής αναφορικά στις δεκαοκτώ (18) εξαρτημένες μεταβλητές, αφού δεν εξετάζεται η μεταβλητή Σκοπός

στη Ζωή καθόσον δε χαρακτηρίστηκε από σημαντικό βαθμό Αξιοπιστίας. Τα αριθμητικά περιγραφικά στοιχεία των Υποκλιμάκων (εξαρτημένων μεταβλητών) παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες-Πίνακας 23.

Εξετάζονται τα αριθμητικά αποτελέσματα των δηλώσεων των Συμμετεχόντων αναφορικά στον άξονα της Γενικής Επαγγελματικής Ευημερίας τους. Τα σχετικά διαγράμματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες:

Ευημερία Εκπαιδευτικών: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,24(0,44)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,86) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή, δηλαδή οι Συμμετέχοντες δηλώνουν ότι ευημερούν στην επαγγελματική τους ζωή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 3*).

Συναισθηματική Ευημερία: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,26(0,40)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,28) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 4α*).

Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο): Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,06(0,44)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,22) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται μετρίως δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια μετρίως θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 4β*).

Κοινωνική Ευημερία: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,33(0,45)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,37) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 4γ*).

Γνωστική Ευημερία: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,37(0,58)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,30) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 4δ*).

Ψυχοσωματική Ευημερία: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,20(0,72)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,34) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 4ε*).

Αυτο-Αποδοχή: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,26(0,46)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,90) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με μέση ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5α*).

Συναισθηματική Δύναμη: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,26(0,48)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,08) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5β*).

Προσωπική Ανάπτυξη: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,18(0,59)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,76) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με μέση ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5γ*).

Ικανοποίηση από την Εργασία: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,25(0,62)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,19) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5δ*).

Σχολική Συνδεσιμότητα: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,31(0,62)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,68) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5ε*).

Κυριαρχία στο Περιβάλλον: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,27(0,52)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,79) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με μέση ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5στ*).

Θετικές Σχέσεις με άλλους: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,38(0,50)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,26) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων ως προς αυτή (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 5ζ*).

Παρατηρούμε ότι σε όλες τις παραμέτρους και τις διαστάσεις της Ενημερίας των Εκπαιδευτικών οι Συμμετέχοντες δήλωσαν μεγάλες τιμές της κλίμακας πράγμα το οποίο σημαίνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση των Συμμετεχόντων. Βεβαίως αυτό αντικατοπτρίζεται και στην κύρια μεταβλητή του ΕΕΣΚ που είναι η *Ενημερία Εκπαιδευτικών* βάσει της οποίας δεικνύεται σημαντικά θετική τάση δηλαδή, φαίνεται ότι οι Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί ευημερούν επαγγελματικά.

Σχολικό Κλίμα – Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία

Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών κατ' αρχάς έδειξαν τις αντιλήψεις τους (θετική, ουδέτερη, αρνητική) για συγκεκριμένα στοιχεία τα οποία αφορούν στο Κλίμα που επικρατεί στο Σχολείο τους σε σχέση με το ζητούμενο κάθε ερώτησης (Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Αντιλήψεις των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών για στοιχεία του Κλίματος που επικρατεί στο Σχολείο τους ανά ερώτηση

α/α Ερώτησης	Κείμενο Ερώτησης	Αντιλήψεις Συμμετεχόντων Αριθμός Δηλώσεων (Ποσοστό % επί του συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων)		
		Αρνητική	Ουδέτερη	Θετική
37	Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν τη δουλειά τους με ζωντάνια, σθένος και απόλαυση	4 (3,0%)	26 (19,4%)	104 (77,6%)
38	Οι σχολικές συνεδριάσεις είναι αποτελεσματικές και γίνονται σε καλό κλίμα	8 (6,0%)	29 (21,6%)	97 (72,4%)
39	Ο διευθυντής προσπαθεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	5 (3,7%)	12 (9,0%)	117 (87,3%)
40	Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο ακόμη κι αν τελειώσουν το μάθημά τους	33 (24,6%)	33 (24,6%)	68 (50,7%)
41	Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και εκτός σχολείου	10 (7,5%)	24 (17,9%)	100 (74,6%)
42	Στο σχολείο επικρατεί κλίμα αλληλοσεβασμού και πλήρους αποδοχής του άλλου	5 (3,7%)	18 (13,4%)	111 (82,8%)
43	Ο διευθυντής καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς κάνοντας καλοπροαίρετη κριτική	7 (5,2%)	19 (14,2%)	108 (80,6%)
44	Οι διαφορές επιλύονται πάντα με διάλογο	2 (1,5%)	18 (13,4%)	114 (85,1%)
45	Η προσφορά των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από τον διευθυντή	5 (3,7%)	24 (17,9%)	105 (78,4%)
46	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές συνεδριάσεις	6 (4,5%)	22 (16,4%)	106 (79,1%)
47	Ο διευθυντής καλλιεργεί δημοκρατικές διαδικασίες	3 (2,2%)	12 (9,0%)	119 (88,8%)
48	Ο διευθυντής είναι γνώστης των όσων συμβαίνουν στο σχολείο	1 (0,7%)	12 (9,0%)	121 (90,3%)
49	Ο διευθυντής καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς	3 (2,2%)	16 (11,9%)	115 (85,8%)
50	Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ισχυρή κοινωνική υποστήριξη στους συναδέλφους τους	5 (3,7%)	30 (22,4%)	99 (73,9%)

Με μία πρώτη ματιά, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται, σε μεγάλα ποσοστά, να επικρατούν στοιχεία από όλους τους τύπους Σχολικού Κλίματος

(κατά Hoy and Sabo (1998)). Όμως, το θέμα θα πρέπει να εξεταστεί περισσότερο, πράγμα το οποίο πραγματοποιείται κατωτέρω.

Κατωτέρω εξετάζονται τύποι Σχολικού Κλίματος οι οποίοι επικρατούν στα σχολεία υπηρεσίας των Συμμετεχόντων σύμφωνα με τις αντίστοιχες δηλώσεις τους:

Υποστηρικτικό Κλίμα: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,28(0,69)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,26) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση επικράτησης στοιχείων Υποστηρικτικού Κλίματος στις Σχολικές Μονάδες των Συμμετεχόντων (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 6*).

Αυταρχικό Κλίμα: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,47(0,65)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -1,32) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται σημαντικά δεξιά, με υψηλή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση επικράτησης στοιχείων Αυταρχικού Κλίματος στις Σχολικές Μονάδες των Συμμετεχόντων, σε παρόμοιο βαθμό – και ελαφρά μεγαλύτερο- από εκείνο του Υποστηρικτικού Κλίματος (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 7*).

Συλλογικό Κλίμα: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 3,96(0,69)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,61) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται μετρίως δεξιά, με μέση ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια μετρίως θετική τάση επικράτησης στοιχείων Συλλογικού Κλίματος στις Σχολικές Μονάδες των Συμμετεχόντων, σημαντικά μικρότερη εκείνης του *Υποστηρικτικού Κλίματος* και του *Αυταρχικού Κλίματος* (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 8*).

Κλίμα Στενής Σχέσης: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 3,94(0,73)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,45) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται μετρίως δεξιά, με μικρή ασυμμετρία προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια μετρίως θετική τάση επικράτησης στοιχείων του Κλίμα Στενής Σχέσης στις Σχολικές Μονάδες των Συμμετεχόντων παρόμοια με εκείνη του *Συλλογικού Κλίματος* αλλά σημαντικά μικρότερη εκείνης του *Αυταρχικού Κλίματος* και του *Υποστηρικτικού Κλίματος* (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 9*).

Κλίμα Απεμπλοκής: Η Μέση Τιμή η οποία υπολογίστηκε [$M = 4,03(0,76)$] καθώς και η τιμή της Λοξότητας (Skewness = -0,69) μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι δηλώσεις των Συμμετεχόντων κατανέμονται μετρίως δεξιά, με μέση ασυμμετρία

προς τα δεξιά της κατανομής, πράγμα το οποίο δείχνει ότι επικρατεί μια μετρίως θετική τάση επικράτησης στοιχείων του Κλίμα Απεμπλοκής στις Σχολικές Μονάδες των Συμμετεχόντων. Η τάση φαίνεται να είναι θετική σε βαθμό μεταξύ εκείνης των *Αυταρχικού* και *Υποστηρικτικού Κλίματος* και εκείνης των *Συλλογικού κλίματος* και του *Κλίματος Στενής Σχέσης* (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 10*).

Διερεύνηση στατιστικής σημαντικότητας διαφορών.

- **Διερεύνηση της διαφοράς, της Επαγγελματικής Ευημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της, ανάλογα με το Φύλο.**

Διερευνάται αν η Επαγγελματική Ευημερία και οι πέντε (5) Διαστάσεις της, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ Ανδρών και Γυναικών Εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, διερευνάται η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ του φύλου των Συμμετεχόντων (Φύλο) ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή (nominal) και των τάσεων οι οποίες εκφράζονται από τις Μεταβλητές του άξονα της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών [ποσοτικές – συνεχείς (scale)], δηλαδή της *Ευημερίας των Εκπαιδευτικών*, και των πέντε (5) διαστάσεων της: *Συναισθηματική Ευημερία*, *Επαγγελματική Ευημερία* (κίνητρο), *Κοινωνική Ευημερία*, *Γνωστική Ευημερία*, *Ψυχοσωματική Ευημερία*. Χρησιμοποιείται ο έλεγχος *Mann Whitney U* για ανεξάρτητα δείγματα (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες - Πίνακας 24 & Πίνακας 25). Ορίζουμε ως γενική Μηδενική Υπόθεση H_0 και ως γενική Εναλλακτική Υπόθεση H_1 :

H_0 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών του Φύλου των Εκπαιδευτικών (Ανδρες, Γυναίκες) είναι ίδιες.

H_1 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών του Φύλου των Εκπαιδευτικών διαφέρουν (Απόρριψη της H_0).

Φύλο - Ευημερία Εκπαιδευτικών: Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Ευημερία Εκπαιδευτικών σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 70,40$, μεγαλύτερης εκείνης των Γυναικών με $M_{Rank} = 65,88$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Ευημερία Εκπαιδευτικών είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,519 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Ευημερία Εκπαιδευτικών είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 1925,00$, $z = -0,65$, $p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 11*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ευημερία μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Φύλο - Συναισθηματική Ευημερία: Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Συναισθηματική Ευημερία σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 72,41$, μεγαλύτερης εκείνης των Γυναικών με $M_{Rank} = 64,76$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Συναισθηματική Ευημερία είναι η

ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,273 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Συναισθηματική Ευημερία είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 1828,50, z = -1,10, p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 12α*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Συναισθηματική Ευημερία μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Φύλο - Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο): Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 67,02$, μικρότερης εκείνης των Γυναικών με $M_{rank} = 67,77$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,915 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 2041,00, z = -0,11, p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 12β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ευημερία (ως κίνητρο) μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Φύλο - Κοινωνική Ευημερία: Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Κοινωνική Ευημερία σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 67,16$, μικρότερης εκείνης των Γυναικών με $M_{rank} = 67,69$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Κοινωνική Ευημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,938 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Κοινωνική Ευημερία είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 2047,50, z = -0,08, p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 12γ*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Κοινωνική Ευημερία μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Φύλο - Γνωστική Ευημερία: Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Γνωστική Ευημερία σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 70,25$, μεγαλύτερης εκείνης των Γυναικών με $M_{rank} = 65,62$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Γνωστική Ευημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,517 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Γνωστική Ευημερία είναι ίδιες.

Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 1932,00$, $z = -0,65$, $p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 13α*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Γνωστική Ευημερία μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Φύλο - Ψυχοσωματική Ευημερία: Εξετάστηκε η σχέση των κατανομών των κατηγοριών της μεταβλητής Φύλο ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Ψυχοσωματική Ευημερία σε πληθυσμό Ανδρών με $M_{Rank} = 70,88$, μεγαλύτερης εκείνης των Γυναικών με $M_{Rank} = 65,62$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Ψυχοσωματική Ευημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Ανδρών και Γυναικών. Η p_{value} βρέθηκε: $Sig. = 0,435 > ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Ψυχοσωματική Ευημερία είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Ανδρών} = 48, N_{Γυναικών} = 86) = 1902,00$, $z = -0,78$, $p > ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 13β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Ψυχοσωματική Ευημερία μεταξύ ανδρών εκπαιδευτικών και γυναικών εκπαιδευτικών.

➤ **Διερεύνηση της διαφοράς, της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της, ανάλογα με την Ηλικία των Εκπαιδευτικών.**

Διερευνάται αν η Επαγγελματική Ενημερία και οι πέντε (5) Διαστάσεις της, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των Εκπαιδευτικών ανάλογα με την Ηλικία τους, δηλαδή ανάλογα με την ηλικιακή τους ομάδα (κατηγορία). Σημειώνεται ότι στην παρούσα, αυτές οι κατηγορίες είναι οι (1) 25-30 ετών, (2) 31-40 ετών, (3) 41-50 ετών, (4) 51+ ετών.

Συγκεκριμένα, διερευνάται η στατιστική σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ της ηλικίας των Συμμετεχόντων (*Ηλικία*) ως ποιοτική - κατηγορική μεταβλητή (ordinal) και των τάσεων οι οποίες εκφράζονται από τις Μεταβλητές του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών [ποσοτικές – συνεχείς (scale)], δηλαδή της *Ενημερίας των Εκπαιδευτικών*, και των πέντε (5) διαστάσεων της: *Συναισθηματική Ενημερία*, *Επαγγελματική Ενημερία* (κίνητρο), *Κοινωνική Ενημερία*, *Γνωστική Ενημερία*, *Ψυχοσωματική Ενημερία*. Χρησιμοποιείται ο έλεγχος *H Kruskal-Wallis* για ανεξάρτητα δείγματα (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες-Πίνακας 26, Πίνακας 27, Πίνακας 28). Ορίζουμε τη γενική Μηδενική Υπόθεση H_0 και την Εναλλακτική H_1 :

H_0 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικίας των Εκπαιδευτικών (25-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, 51+ ετών) είναι ίδιες.

H_1 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικίας των Εκπαιδευτικών διαφέρουν (Απόρριψη της H_0).

Ηλικία - Ενημερία Εκπαιδευτικών: Αναφορικά στη μεταβλητή Ενημερία Εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 73,04$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 67,04$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 64,85$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 68,68$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,91) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Ενημερία Εκπαιδευτικών είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 0,55$, $p = 0,91$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 14*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ενημερία μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

Ηλικία - Συναισθηματική Ενημερία: Αναφορικά στη μεταβλητή Συναισθηματική Ενημερία πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία

δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 69,65$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 64,43$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 63,42$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 71,34$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,74) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Συναισθηματική Ευημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,25$, $p = 0,74$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 15α*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Συναισθηματική Ευημερία μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

Ηλικία - Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο): Αναφορικά στη μεταβλητή Επαγγελματική Ευημερία πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 76,96$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 71,54$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 68,42$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 63,54$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,67) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Επαγγελματική Ευημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,54$, $p = 0,67$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 15β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ευημερία (ως κίνητρο) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών.

Ηλικία - Κοινωνική Ευημερία: Αναφορικά στη μεταβλητή Κοινωνική Ευημερία πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 65,42$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 63,82$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 65,78$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 70,39$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,90) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Κοινωνική Ευημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 0,59$, $p = 0,90$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 15γ*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Κοινωνική Ευημερία μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών.

Ηλικία - Γνωστική Ευημερία: Αναφορικά στη μεταβλητή Γνωστική Ευημερία πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 65,50$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 77,18$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 64,32$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 68,37$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,70) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Γνωστική Ευημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,42$, $p = 0,70$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 16α*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει

στατιστικά σημαντική διαφορά στη Γνωστική Ευημερία μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών.

Ηλικία - Ψυχοσωματική Ευημερία: Αναφορικά στη μεταβλητή Ψυχοσωματική Ευημερία πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών των δηλώσεων των Συμμετεχόντων στις κατηγορίες της κατηγορικής μεταβλητής Ηλικία δηλαδή στις κατηγορίες: 25-30 ετών ($N = 13$, $M_{rank} = 79,69$), 31-40 ετών ($N = 14$, $M_{rank} = 63,79$), 41-50 ετών ($N = 50$, $M_{rank} = 65,06$), 51+ ετών ($N = 57$, $M_{rank} = 67,77$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,63) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Ψυχοσωματική Ευημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Ηλικία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,73$, $p = 0,63$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 16β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη Ψυχοσωματική Ευημερία μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών.

➤ **Διερεύνηση της διαφοράς, της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της, ανάλογα με την Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία.**

Διερευνάται αν η Επαγγελματική Ενημερία και οι πέντε (5) Διαστάσεις της, διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των Εκπαιδευτικών ανάλογα με την Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία τους, δηλαδή ανάλογα με την κατηγορία μεγέθους της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας τους. Σημειώνεται ότι στην παρούσα, αυτές οι κατηγορίες είναι οι (1) ≤ 5 έτη, (2) 6-15 έτη, (3) 16-25 έτη, (4) 26+ έτη.

Συγκεκριμένα, διερευνάται η στατιστική σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ της προϋπηρεσίας των Συμμετεχόντων (*Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία*) ως ποιοτική - κατηγορική μεταβλητή (ordinal), με κατηγορίες: ≤ 5 έτη, 6-15 έτη, 16-25 έτη, 26+ έτη, και των τάσεων οι οποίες εκφράζονται από τις Μεταβλητές του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών [ποσοτικές – συνεχείς (scale). Χρησιμοποιείται ο έλεγχος *H Kruskal-Wallis* για ανεξάρτητα δείγματα (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες -

Πίνακας 29, Πίνακας 30, Πίνακας 31). Ορίζουμε τη γενική Μηδενική Υπόθεση H_0 και την Εναλλακτική H_1 :

H_0 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας των Εκπαιδευτικών είναι ίδιες.

H_1 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας των Εκπαιδευτικών διαφέρουν (Απόρριψη της H_0).

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία - Ενημερία Εκπαιδευτικών:

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 63,98$), 6-15 έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 63,87$), 16-25 έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 69,92$), 26+ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 70,82$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,82) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Ενημερία Εκπαιδευτικών είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 0,90$, $p = 0,82$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: Εικόνα 17). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ενημερία των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους (των ετών προϋπηρεσίας τους).

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία - Συναισθηματική Ενημερία:

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 64,47$), 6-15 έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 64,35$), 16-25 έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 69,21$), 26+ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 70,85$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,87) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Συναισθηματική Ενημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 0,71$, $p = 0,87$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: Εικόνα 18α). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη Συναισθηματική Ενημερία των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους.

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία - Επαγγελματική Ενημερία (κίνητρο):

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 71,48$), 6-15 έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 71,38$), 16-25 έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 66,24$), 26+ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 62,08$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,73) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Επαγγελματική Ενημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,29$, $p = 0,73$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 18β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Επαγγελματική Ενημερία (ως κίνητρο) των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους.

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία - Κοινωνική Ενημερία: Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 59,12$), $6-15$ έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 65,57$), $16-25$ έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 73,80$), $26+$ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 68,61$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,46) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Κοινωνική Ενημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 2,60$, $p = 0,46$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 18γ*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Κοινωνική Ενημερία των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους.

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία - Γνωστική Ενημερία: Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 66,64$), $6-15$ έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 65,38$), $16-25$ έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 66,57$), $26+$ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 71,36$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,92) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Γνωστική Ενημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 0,51$, $p = 0,92$ (*Εικόνα 19α*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Γνωστική Ενημερία των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους.

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία – Ψυχοσωματική Ενημερία: Πραγματοποιήθηκε έλεγχος των κατανομών στις κατηγορίες της μεταβλητής Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία δηλαδή στις κατηγορίες: ≤ 5 έτη ($N = 29$, $M_{rank} = 65,03$), $6-15$ έτη ($N = 30$, $M_{rank} = 62,90$), $16-25$ έτη ($N = 42$, $M_{rank} = 68,48$), $26+$ έτη ($N = 33$, $M_{rank} = 72,61$). Υπολογίστηκε $p\text{ value}(\text{Sig.} = 0,75) > ,05$ οπότε αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι οι κατανομές της μεταβλητής Ψυχοσωματική Ενημερία είναι ίδιες μεταξύ των κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας. Έτσι έχουμε το αποτέλεσμα $H(3) = 1,22$, $p = 0,75$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 19β*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Ψυχοσωματική Ενημερία των Εκπαιδευτικών μεταξύ των κατηγοριών μεγέθους της εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας τους.

Σχολικό Κλίμα – Διερεύνηση Διαφορών στις αντιλήψεις

- Διερεύνηση της διαφοράς, των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για το Κλίμα το οποίο επικρατεί στο Σχολείο τους, σε σχέση με την Επαγγελματική τους Κατάσταση.

Διερευνάται αν οι αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το Κλίμα το οποίο επικρατεί στο Σχολείο τους, διαφέρουν ανάλογα με με την Επαγγελματική τους Κατάσταση, δηλαδή ανάλογα με το αν είναι Μόνιμοι ή Αναπληρωτές.

Συγκεκριμένα, διερευνάται η στατιστική σημαντικότητα της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής κατάστασης των Συμμετεχόντων ως Μόνιμοι/ες ή Αναπληρωτές/τριες (*Επαγγελματική Κατάσταση*) ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή (nominal) και των τάσεων οι οποίες εκφράζονται από τις Μεταβλητές του άξονα του Σχολικού Κλίματος το οποίο αντιλαμβάνονται στο σχολείο που υπηρετούν [ποσοτικές – συνεχείς (scale)], δηλαδή των πέντε (5) διαστάσεων του ως *Υποστηρικτικό Κλίμα*, *Αυταρχικό Κλίμα*, *Συλλογικό Κλίμα*, *Κλίμα Στενής Σχέσης* και *Κλίμα Απεμπλοκής*. Χρησιμοποιείται ο έλεγχος *Mann Whitney U* για ανεξάρτητα δείγματα (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες-Πίνακας 32, Πίνακας 33).

Ορίζουμε ως γενική Μηδενική Υπόθεση H_0 και ως γενική Εναλλακτική Υπόθεση H_1 :

H_0 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της αντίληψης του Σχολικού Κλίματος μεταξύ των κατηγοριών της Επαγγελματικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών (*Μόνιμοι/ες*, *Αναπληρωτές/τριες*) είναι ίδιες.

H_1 : οι κατανομές των Μεταβλητών του άξονα της αντίληψης του Σχολικού Κλίματος μεταξύ των κατηγοριών της Επαγγελματικής Κατάστασης των Εκπαιδευτικών διαφέρουν (Απόρριψη της H_0).

Επαγγελματική Κατάσταση - Υποστηρικτικό Κλίμα: Εξετάστηκε η σχέση των κατηγοριών της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάσταση ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Υποστηρικτικό Κλίμα σε πληθυσμό Μονίμων με $M_{Rank} = 66,05$, μικρότερης εκείνης των Αναπληρωτών με $M_{rank} = 70,90$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής Υποστηρικτικό Κλίμα είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών Μονίμων και Αναπληρωτών. Η p value βρέθηκε: $\text{Sig.} = ,50 \geq ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής Υποστηρικτικό Κλίμα είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Μονίμων} = 94, N_{Αναπληρωτών} = 40) = 1744,00$, $z = -0,67$, $p \geq ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 20*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη, μεταξύ των Μονίμων και των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ότι υφίστανται στοιχεία Υποστηρικτικού Κλίματος στο Σχολείο τους.

Επαγγελματική Κατάσταση - Αυταρχικό Κλίμα: Εξετάστηκε η σχέση των κατηγοριών της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάσταση ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Αυταρχικό Κλίμα σε πληθυσμό Μονίμων με $M_{Rank} = 65,80$, μικρότερης εκείνης των Αναπληρωτών με $M_{Rank} = 71,49$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής *Αυταρχικό Κλίμα* είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών *Μονίμων* και *Αναπληρωτών*. Η p value βρέθηκε: $\text{Sig.} = 0,41 \geq ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής *Αυταρχικό Κλίμα* είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{\text{Μονίμων}} = 94, N_{\text{Αναπληρωτών}} = 40) = 1720,50$, $z = -0,83$, $p \geq ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 21*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη, μεταξύ των Μονίμων και των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ότι υφίστανται στοιχεία Αυταρχικού Κλίματος στο Σχολείο τους.

Επαγγελματική Κατάσταση - Συλλογικό Κλίμα: Εξετάστηκε η σχέση των κατηγοριών της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάσταση ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής Συλλογικό Κλίμα σε πληθυσμό Μονίμων με $M_{Rank} = 66,29$, μικρότερης εκείνης των Αναπληρωτών με $M_{Rank} = 70,34$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής *Συλλογικό Κλίμα* είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών *Μονίμων* και *Αναπληρωτών*. Η p value βρέθηκε: $\text{Sig.} = 0,58 \geq ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής *Συλλογικό Κλίμα* είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{\text{Μονίμων}} = 94, N_{\text{Αναπληρωτών}} = 40) = 1766,50$, $z = -0,56$, $p \geq ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 22*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη, μεταξύ των Μονίμων και των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ότι υφίστανται στοιχεία Συλλογικού Κλίματος στο Σχολείο τους.

Επαγγελματική Κατάσταση - Κλίμα Στενής Σχέσης: Εξετάστηκε η σχέση των κατηγοριών της μεταβλητής Επαγγελματική Κατάσταση ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής *Κλίμα Στενής Σχέσης* σε πληθυσμό Μονίμων με $M_{Rank} = 66,04$, μικρότερης εκείνης των Αναπληρωτών με $M_{Rank} = 70,94$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής *Κλίμα Στενής Σχέσης* είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών *Μονίμων* και *Αναπληρωτών*. Η p value βρέθηκε: $\text{Sig.} = 0,49 \geq ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής *Κλίμα Στενής Σχέσης* είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{\text{Μονίμων}} = 94, N_{\text{Αναπληρωτών}} = 40) = 1742,50$, $z = -0,69$, $p \geq ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 23*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη, μεταξύ των Μονίμων και των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ότι υφίστανται στοιχεία Κλίματος Στενής Σχέσης στο Σχολείο τους.

Επαγγελματική Κατάσταση - Κλίμα Απεμπλοκής: Εξετάστηκε η σχέση των κατηγοριών της μεταβλητής *Επαγγελματική Κατάσταση* ως ποιοτική-διχοτομική μεταβλητή και της μεταβλητής *Κλίμα Απεμπλοκής* σε πληθυσμό Μονίμων με $M_{Rank} = 64,09$, μικρότερης εκείνης των Αναπληρωτών με $M_{Rank} = 75,53$. Η Μηδενική Υπόθεση H_0 ήταν ότι η κατανομή των δηλώσεων της μεταβλητής *Κλίμα Απεμπλοκής* είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών *Μονίμων* και *Αναπληρωτών*. Η p value βρέθηκε: $\text{Sig.} = 0,11 \geq ,05$ αποδεχόμαστε τη Μηδενική Υπόθεση H_0 , δηλαδή δεχόμαστε ότι μεταξύ αυτών των κατηγοριών οι κατανομές της μεταβλητής *Κλίμα Απεμπλοκής* είναι ίδιες. Συγκεκριμένα έχουμε ως αποτέλεσμα: $U(N_{Μονίμων} = 94, N_{Αναπληρωτών} = 40) = 1559,00$, $z = -1,60$, $p \geq ,05$ (Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες: *Εικόνα 24*). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην αντίληψη, μεταξύ των Μονίμων και των Αναπληρωτών εκπαιδευτικών, ότι υφίστανται στοιχεία Κλίματος Απεμπλοκής στο Σχολείο τους.

Συσχετισμοί της Επαγγελματικής Ενημερίας (Παράγοντες)

Πραγματοποιείται έλεγχος συσχετισμών στις Μεταβλητές των Παραγόντων των Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιείται Spearman's rho coefficient test. Εξάγονται τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Συσχετισμοί Παραγόντων της Επαγγελματική Ενημερίας των Εκπαιδευτικών

Correlations Spearman's rho test		Αυτο-Αποδοχή	Συναισθηματική Δύναμη	Προσωπική Ανάπτυξη	Ικανοποίηση από την Εργασία	Σχολική Συνδεσιμότητα	Κυριαρχία στο Περιβάλλον
Συναισθηματική Δύναμη	Correlation Coefficient	,332**					
	Sig.(2-tailed)	0					
Προσωπική Ανάπτυξη	Correlation Coefficient	,326**	,322**				
	Sig.(2-tailed)	0	0				
Ικανοποίηση από την Εργασία	Correlation Coefficient	,384**	,645**	,243**			
	Sig.(2-tailed)	0	0	0,005			
Σχολική Συνδεσιμότητα	Correlation Coefficient	,397**	,453**	,226**	,557**		
	Sig.(2-tailed)	0	0	0,009	0		
Κυριαρχία στο Περιβάλλον	Correlation Coefficient	,584**	,336**	,281**	,280**	,224**	
	Sig.(2-tailed)	0	0	0,001	0,001	0,009	
Θετικές Σχέσεις με άλλους	Correlation Coefficient	,515**	,491**	,213*	,483**	,439**	,476**
	Sig.(2-tailed)	0	0	0,013	0	0	0



: Χαμηλή συσχέτιση



: Μέτρια συσχέτιση



: Υψηλή συσχέτιση

**, Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*, Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Διαπιστώνεται συσχέτιση των τάσεων σε όλους τους Παράγοντες μεταξύ τους. Ο συσχετισμός μεταξύ Θετικών Σχέσεων με τους άλλους και της Προσωπικής Ανάπτυξης είναι σημαντικός σε Επίπεδο Σημαντικότητας 0,05 ($r_{s(134)} = ,21, p = ,013$). Όλες οι υπόλοιπες σχέσεις δείχνουν ότι είναι σημαντικές σε Επίπεδο Σημαντικότητας 0,01 ($p < ,01$).

Εξετάζοντας τους βαθμούς συσχέτισης, κατά Evans (1996), μπορούμε να χαρακτηρίσουμε ως

Σχέσεις με χαμηλή συσχέτιση ($\rho \geq ,20, \rho < ,39$):

- τις σχέσεις μεταξύ της Προσωπικής Ανάπτυξης και όλων των υπολοίπων παραγόντων, δηλαδή των Ικανοποίηση από την Εργασία (,243), Σχολική Συνδεσιμότητα (,226), Κυριαρχία στο Περιβάλλον (,281), Θετικές Σχέσεις με άλλους (,213), Αυτοαποδοχή (,326), Συναισθηματική Δύναμη (,322).
- τις σχέσεις μεταξύ της Κυριαρχίας στο Περιβάλλον και πολλών άλλων παραγόντων, δηλαδή των Συναισθηματική Δύναμη (,336), Προσωπική Ανάπτυξη (,281), Ικανοποίηση από την Εργασία (,280), Σχολική Συνδεσιμότητα (,224).

Σχέσεις με **μέτρια συσχέτιση** ($\rho \geq .40, \rho < .59$):

- τις σχέσεις της Αυτοαποδοχής σε σχέση με την Ικανοποίηση από την Εργασία (,384), Σχολική Συνδεσιμότητα (,397), Κυριαρχία στο Περιβάλλον (,584), Θετικές Σχέσεις με άλλους (,515).
- τις Σχέσεις μεταξύ Θετικών Σχέσεων με τους άλλους και των περισσότερων παραγόντων δηλαδή την Αυτο-Αποδοχή (,515), τη Συναισθηματική Δύναμη (,491), την Ικανοποίηση από την Εργασία (,483), την Σχολική Συνδεσιμότητα (,439) και την Κυριαρχία στο Περιβάλλον (,476).
- τις σχέσεις της Σχολικής Συνδεσιμότητας με την Αυτο-Αποδοχή (,397), τη Συναισθηματική Δύναμη (,453) και την Ικανοποίηση από την Εργασία (,557).

Υψηλή συσχέτιση ($\rho \geq .60, \rho < .79$) παρατηρείται μόνο σε ένα ζεύγος παραγόντων, δηλαδή

- μεταξύ Ικανοποίησης από την Εργασία και Συναισθηματικής Δύναμης.

Συσχετισμοί της Επαγγελματικής Ενημερίας (Διαστάσεις)

Πραγματοποιείται έλεγχος συσχετισμών στις Μεταβλητές των Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιείται Spearman's rho coefficient test. Εξάγονται τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Συσχετισμοί Διαστάσεων της Επαγγελματική Ενημερίας των Εκπαιδευτικών

Correlations Spearman's rho test		Συναισθηματική Ενημερία	Επαγγελματική Ενημερία (κίνητρο)	Κοινωνική Ενημερία	Γνωστική Ενημερία
Επαγγελματική Ενημερία (κίνητρο)	Correlation Coefficient	,657**			
	Sig. (2-tailed)	0,000			
Κοινωνική Ενημερία	Correlation Coefficient	,653**	,517**		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		
Γνωστική Ενημερία	Correlation Coefficient	,486**	,387**	,582**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	
Ψυχοσωματική Ενημερία	Correlation Coefficient	,473**	,411**	,589**	,678**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000



: Χαμηλή συσχέτιση



: Μέτρια συσχέτιση



: Υψηλή συσχέτιση

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση των τάσεων σε όλες τις Διαστάσεις μεταξύ τους σε Επίπεδο Σημαντικότητας 0,01 ($p < ,01$).

Οριακά χαμηλή προς μέτρια **συσχέτιση** ($\rho \geq .20, \rho < .39$) παρατηρείται μόνο σε ένα ζεύγος παραγόντων, δηλαδή

- μεταξύ Γνωστικής Ενημερίας και Επαγγελματικής Ενημερίας.

Μέτρια συσχέτιση ($\rho \geq .40, \rho < .59$) παρατηρείται σε σημαντικό αριθμό συσχετισμών, δηλαδή στους συσχετισμούς μεταξύ

- της Ψυχοσωματικής Ενημερίας και της Συναισθηματικής Ενημερίας (,473), της Επαγγελματικής Ενημερίας ως κίνητρο (,411) και της Κοινωνικής Ενημερίας (,589).
- της Γνωστικής Ενημερίας και της Συναισθηματικής Ενημερίας (,486) και της Κοινωνικής Ενημερίας (,582).
- της Κοινωνικής Ενημερίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας ως Κίνητρο (,517).

Υψηλή συσχέτιση ($\rho \geq .60, \rho < .79$) εμφανίζουν

- η Συναισθηματική Ευημερία με την Επαγγελματική Ευημερία ως κίνητρο (,657) και την Κοινωνική Ευημερία (,653).
- η Γνωστική Ευημερία με την Ψυχοσωματική Ευημερία (,678).

Συσχετισμοί στο Σχολικό Κλίμα

Πραγματοποιείται έλεγχος συσχετισμών στις Μεταβλητές των Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στα σχολεία των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιείται Spearman's rho coefficient test. Εξάγονται τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Συσχετισμοί Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στα σχολεία των Συμμετεχόντων

Correlations Spearman's rho test		Υποστηρικτικό Κλίμα	Αυταρχικό Κλίμα	Συλλογικό Κλίμα	Κλίμα Στενής Σχέσης
Αυταρχικό Κλίμα	Correlation Coefficient	,673**			
	Sig. (2-tailed)	0,000			
Συλλογικό Κλίμα	Correlation Coefficient	,535**	,400**		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		
Κλίμα Στενής Σχέσης	Correlation Coefficient	,491**	,342**	,745**	
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	
Κλίμα Απεμπλοκής	Correlation Coefficient	,527**	,431**	,697**	,607**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000



: Χαμηλή συσχέτιση



: Μέτρια συσχέτιση



: Υψηλή συσχέτιση

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση των αντιλήψεων σε όλες τις Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος μεταξύ τους σε Επίπεδο Σημαντικότητας 0,01 ($p < ,01$).

Χαμηλή συσχέτιση ($\rho \geq .20, \rho < .39$) παρατηρείται:

- μεταξύ Αυταρχικού Κλίματος και Κλίματος Στενής Σχέσης (.342).

Μέτρια συσχέτιση ($\rho \geq .40, \rho < .59$) παρατηρείται σε σημαντικό αριθμό συσχετισμών, δηλαδή στους συσχετισμούς μεταξύ

- του Υποστηρικτικού Κλίματος και του Συλλογικού Κλίματος (.535), Κλίματος Στενής Σχέσης (.491) και του Κλίματος Απεμπλοκής (.527).
- του Αυταρχικού Κλίματος και του Συλλογικού Κλίματος (.400) και του Κλίματος Απεμπλοκής (.431).

Υψηλή συσχέτιση ($\rho \geq .60, \rho < .79$) εμφανίζει σημαντικός αριθμός ζευγών:

- το Συλλογικό Κλίμα συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με το Κλίμα Στενής Σχέσης (.745), και το Κλίμα Απεμπλοκής (.697)
- το Υποστηρικτικό Κλίμα συσχετίζεται σε υψηλό βαθμό με το Αυταρχικό Κλίμα (.673),
- το Κλίμα Στενής Σχέσης με το Κλίμα Απεμπλοκής (.607)

Συσχετισμοί Σχολικού Κλίματος & Ευημερίας

Πραγματοποιείται έλεγχος συσχετισμών στις Μεταβλητές των Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος και της Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και των πέντε Διαστάσεών της. Χρησιμοποιείται Spearman's rho coefficient test. Εξάγονται τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Συσχετισμοί Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος και των Διαστάσεων της Ευημερίας των Εκπαιδευτικών.

Spearman's rho test		Ευημερία Εκπαιδευτικών	Συναισθηματική Ευημερία	Επαγγελματική Ευημερία	Κοινωνική Ευημερία	Γνωστική Ευημερία	Ψυχοσωματική Ευημερία
Υποστηρικτικό Κλίμα	Correlation Coefficient	,583**	,488**	,512**	,503**	,413**	,473**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Αυταρχικό Κλίμα	Correlation Coefficient	,443**	,350**	,278**	,352**	,402**	,394**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,000
Συλλογικό Κλίμα	Correlation Coefficient	,615**	,522**	,489**	,485**	,474**	,496**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Κλίμα Στενής Σχέσης	Correlation Coefficient	,558**	,566**	,452**	,382**	,406**	,457**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Κλίμα Απεμπλοκής	Correlation Coefficient	,406**	,412**	,413**	,285**	,307**	,322**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000



: Χαμηλή συσχέτιση



: Μέτρια συσχέτιση



: Υψηλή συσχέτιση

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Κατ' αρχάς, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση όλων των Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος και της Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και των πέντε Διαστάσεών της σε Επίπεδο Σημαντικότητας 0,01 (2-tailed), ($p < ,01$).

Παρατηρούμε τις υψηλότερες συσχετίσεις σε μέτριο, κυρίως, βαθμό της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών ($\rho = ,615$ / υψηλή συσχέτιση) και των πέντε Διαστάσεών της (μέτριες συσχετίσεις) με το Συλλογικό Κλίμα στο Σχολείο.

Σε παρόμοιο βαθμό παρατηρούμε μέτριες συσχετίσεις, όλες σε μέτριο βαθμό, της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και των πέντε Διαστάσεων της με το Υποστηρικτικό Κλίμα στο Σχολείο.

Χαμηλότερους βαθμούς συσχετισμών παρατηρούμε μεταξύ της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και των πέντε Διαστάσεων της με το Κλίμα Στενής Σχέσης .

Τους χαμηλότερους βαθμούς συσχέτισης παρατηρούμε μεταξύ της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών και των πέντε Διαστάσεων της με το Κλίμα Απεμπλοκής και του Αυταρχικού Κλίματος.

Πολλαπλή Παλινδρόμηση

Επαγγελματική Ευημερία & Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος.

Δημιουργείται μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο *stepwise*. Το οποίο κατ' αρχάς εξετάζει την Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών ως Εξαρτημένης Μεταβλητής και τις Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος ως Ανεξάρτητες Μεταβλητές.

Θεωρούμε ότι δεν υπάρχει συγραμμικότητα μεταξύ των μεταβλητών του Σχολικού Κλίματος και ότι τηρούνται και οι υπόλοιπες στατιστικές συνθήκες εφαρμογής της ανάλυσης Παλινδρόμησης ώστε να εξαχθούν αποτελέσματα συνυφασμένα με το χαρακτήρα και το σκοπό της παρούσας. Εξάγονται τα σχετικά αποτελέσματα:

Παρατηρούμε ότι η Πολλαπλή Παλινδρόμηση εξάγει διαφορετικό από το προτεινόμενο Μοντέλο για το Σχολικό Κλίμα.

Συγκεκριμένα εισάγει μόνο δύο (2) από τις πέντε (5) προτεινόμενες Μεταβλητές. Οι Μεταβλητές οι οποίες εισάγονται είναι οι Υποστηρικτικό Κλίμα και Συλλογικό Κλίμα ($F_{\text{εισαγωγής}} \leq ,050$, $F_{\text{απόρριψης}} \geq ,100$) (Πίνακας 34). Οι άλλες Μεταβλητές δε θεωρούνται στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 35). Στον ίδιο πίνακα διαπιστώνεται ότι οι τρεις (3) περιπτώσεις Μεταβλητών οι οποίες εξαιρέθηκαν από το Μοντέλο, παρουσιάζουν υψηλή συγραμμικότητα (VIF) πράγμα το οποίο ευνοεί τη σημαντικότητα του Μοντέλου μας.

Έτσι το προτεινόμενο Μοντέλο έχει την παρακάτω μορφή (Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Μοντέλο Σχολικού Κλίματος και Ευημερίας Εκπαιδευτικών

Μοντέλο Σχολικού Κλίματος και Ευημερίας Εκπαιδευτικών				
Προβλεπτικοί Παράγοντες	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
Υποστηρικτικό Κλίμα, Συλλογικό Κλίμα	,582	,339	,329	,35871

Παρατηρούμε ότι το Μοντέλο Σχολικού Κλίματος και Ευημερίας Εκπαιδευτικών μπορεί να εξηγήσει το 33,9% της μεταβλητότητας των δεδομένων. Εξάγουμε την εξίσωση της Παλινδρόμησης του Μοντέλου:

$$\text{Ευημερία Εκπαιδευτικών} = 2,555 + 0,251 \cdot \text{Υποστηρικτικό Κλίμα} + 0,155 \cdot \text{Συλλογικό Κλίμα}$$

Συνεχίζοντας τις Αναλύσεις Παλινδρόμησης για τις πέντε (5) Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών εξάγουμε τα ακόλουθα αποτελέσματα (Πίνακας 21):

Πίνακας 21. Εξίσωση των επιμέρους Διαστάσεων του Μοντέλου του Σχολικού Κλίματος

Διάσταση	Εξίσωση	Ποσοστό της Διάστασης που Εξηγεί
Συναισθηματική Ευημερία	Συναισθηματική Ευημερία = $2,671 + 0,219 * \text{Υποστηρικτικό Κλίμα} + 0,166 * \text{Κλίμα Στενής Σχέσης}$	37,4%
Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο)	Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο) = $2,756 + 0,391 * \text{Υποστηρικτικό Κλίμα} - 0,196 * \text{Αυταρχικό Κλίμα} + 0,125 * \text{Κλίμα Απεμπλοκής}$	34,3 %
Κοινωνική Ευημερία	Κοινωνική Ευημερία = $2,8 + 0,357 * \text{Υποστηρικτικό Κλίμα}$	30,0%
Γνωστική Ευημερία	Γνωστική Ευημερία = $2,995 + 0,322 * \text{Υποστηρικτικό Κλίμα}$	14,5%
Ψυχοσωματική Ευημερία	Ψυχοσωματική Ευημερία = $2,158 + 0,253 * \text{Συλλογικό Κλίμα} + 0,243 * \text{Υποστηρικτικό Κλίμα}$	18,6%

Κατόπιν και της εξαγωγής των Εξισώσεων των επιμέρους Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ευημερίας των Εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι για τον υπολογισμό τόσο της Επαγγελματικής Ευημερίας όσο και των επιμέρους Διαστάσεών της σε σχέση με το Κλίμα το οποίο επικρατεί στο σχολείο παρέχει ικανοποιητικά αποτελέσματα η εξέταση και των πέντε (5) διαστάσεων του Μοντέλου των Hoy and Tarter (1997), δηλαδή των *Υποστηρικτικό, Αυταρχικό, Συλλογικό, Στενής Σχέσης και Απεμπλοκής*.

Επαγγελματική Ευημερία Εκπαιδευτικών και Δημογραφικά στοιχεία.

Δημιουργείται μοντέλο Πολλαπλής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο Enter. Παρατηρείται (Πίνακας 37) ότι καμία μεταβλητή των Δημογραφικών Στοιχείων δεν εξηγεί σε σημαντικό βαθμό το βαθμό επαγγελματικής ευημερίας των Συμμετεχόντων.

6. Συμπεράσματα

Σημαντικός αριθμός από συνιστώσες ή παράγοντες, στοιχειοθετούν τις διαστάσεις και διαμορφώνουν το βαθμό ευημερίας τον οποίο βιώνει το κάθε άτομο σε κάθε διάσταση. Διαμορφωτικοί παράγοντες όπως το εργασιακό άγχος, η εργασιακή εξουθένωση, η αποπροσωποποίηση επιδρούν στην ευημερία του εκπαιδευτικού. Η παρούσα επικεντρώνεται στη διερεύνηση παραγόντων για την Επαγγελματική Ευημερία που προτείνουν οι Van Horn, Ryff, Warr, Sleeger και Hoy. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν χαρακτηριστικά της ψυχολογικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών τα οποία αντανακλώνται στην επαγγελματική ευημερία τους. Συγκεκριμένα εξετάστηκε η Αυτο-Αποδοχή τους, η Συναισθηματική τους δύναμη, η Προσωπική Ανάπτυξη, η Ικανοποίηση από την Εργασία, η Σχολική Συνδεσιμότητα, η Κυριαρχία τους στο Περιβάλλον, οι Θετικές Σχέσεις με άλλους, η Γνωστική Ενεργητικότητά τους και η Φυσική Ευεξία τους.

Από την άλλη πλευρά φαίνεται ότι το οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο, είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται επαγγελματικά στα σχολεία και επηρεάζει την ευημερία του εκπαιδευτικού. Έτσι εξετάστηκε το κλίμα το οποίο αντιλαμβάνονται ότι βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το μοντέλο Σχολικού Κλίματος που πρότειναν οι Hoy και Sabo.

Πραγματοποιήθηκαν σχετικές στατιστικές αναλύσεις οι οποίες εξέτασαν, τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διαμορφωτικούς παράγοντες και τις διαστάσεις της ευημερίας, τις αντιλήψεις τους για το σχολικό κλίμα που βιώνουν και τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ παραμέτρων της ευημερίας και του σχολικού κλίματος.

Έτσι, βάσει των απόψεων του δείγματος εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Ευημερία στο σχολείο και βασικές διαστάσεις που αναδεικνύονται

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι ευημερούν στην επαγγελματική τους ζωή και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό (Παπακώστα, 2014; Σχοινά, 2016; Αναστασόπουλος, 2018). Σημειώνεται ότι ερευνητές όπως η Κατίδου (2019) και η Κωφού (2019) διαφοροποιούνται ως προς το συμπέρασμα αυτό και αναφέρονται μάλλον σε μία επίπλαστη ευημερία των εκπαιδευτικών. Η ευημερία τους αυτή αναδεικνύεται ως συνισταμένη πέντε διαστάσεων της Ευημερίας. Οι Διαστάσεις είναι οι Συναισθηματική Ευημερία, η Επαγγελματική Ευημερία (ως κίνητρο), η Κοινωνική Ευημερία, η Γνωστική Ευημερία και η Ψυχοσωματική τους Ευημερία. Σε κάθε μία από αυτές τις πέντε διαστάσεις φαίνεται ότι επικρατεί θετική τάση. Η τάση αυτή, στην διάσταση της Επαγγελματικής ευημερίας, φαίνεται να είναι μετρίως θετική αλλά στις υπόλοιπες Διαστάσεις φαίνεται να είναι σημαντικά θετική. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα ερευνών αναφορικά στις διαστάσεις Συναισθηματική Ευημερία (Van

Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004; Αναστασόπουλος, 2018), Επαγγελματική Ευημερία (ως κίνητρο) (Alvesson & Sveningsson, 2003; Day, Elliot, & Kington, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2011; OECD, 2014; Suárez & Wright, 2019), Κοινωνική Ευημερία (Horn et al., 2002; Cohen et al., 2007), Γνωστική Ευημερία (Horn et al., 2002; Αναστασόπουλος, 2018) και η Ψυχοσωματική τους Ευημερία (Van Horn, Taris, Schaufeli, & Schreurs, 2004; Αναστασόπουλος, 2018; Gerber et al., 2018; Skakon, Nielsen, Borg, & Guzman, 2010; Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994). Όλες οι Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών του δείγματος συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους και αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακατέχονται από μία ολοκληρωμένη και πολύπτυχη ευημερία αναφορικά στο επάγγελμά τους.

Βασικοί διαμορφωτικοί παράγοντες επαγγελματικής ευημερίας

Ο μεγάλος βαθμός Επαγγελματικής Ευημερίας τον οποίο φαίνεται να βιώνουν οι Εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαμορφώνεται από παράγοντες όπως, Συναισθηματική δύναμη, Προσωπική Ανάπτυξη, Σκοπός στη Ζωή, Ικανοποίηση από την Εργασία, Σχολική Συνδεσιμότητα, Κυριαρχία στο Περιβάλλον, Θετικές Σχέσεις με άλλους. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι επικρατεί μια σημαντικά θετική τάση ως προς την Αυτο-Αποδοχή τους, δηλαδή φαίνεται ότι έχουν θετική στάση απέναντι στον εαυτό τους, αναγνωρίζουν και αποδέχονται πολλές πτυχές του εαυτού τους και αισθάνονται θετικά για την προηγούμενη ζωή τους (Diener, 1984; & Goldberg, 1972; Van Horn et al., 2004). Επικρατεί σημαντικά θετική τάση ως προς τη Συναισθηματική Δύναμη, δηλαδή φαίνεται ότι οι Συμμετέχοντες ευημερούν επαγγελματικά και αφού δεν αντιμετωπίζουν θέματα εξάντλησης των συναισθηματικών πόρων τους ούτε και θέματα συναισθηματικής και νοητικής αποστασιοποίησης από την εργασία τους (Maslach 1993; Warr, 1987; 1994; Hoy, Smith, & Sweetland, 2002; Jennings 2015). Η ίδια θετική τάση παρατηρείται και στον παράγοντα της Προσωπικής Ανάπτυξης δηλαδή αισθάνονται, σε σημαντικό βαθμό, την συνεχή ανάπτυξή τους, είναι ανοιχτά σε νέες εμπειρίες, βλέπουν βελτίωση στον εαυτό τους και στη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου (Maslach & Jackson, 1986; 1996; Johnson & Holdaway, 1991). Παρομοίως, παρατηρείται θετική τάση στον Παράγοντα της Ικανοποίησης από την Εργασία. Οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους πράγμα το οποίο συνεισφέρει θετικά στην Επαγγελματική τους Ευημερία. Η παρατήρηση αυτή έρχεται σε συμφωνία με παρατηρήσεις πολλών ερευνητών (e.g., Sutherland & Davidson, 1989; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, 2001; Ματσαγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003; Voris, 2011). Ακόμη, η υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της συναισθηματικής δύναμης των εκπαιδευτικών δείχνει ότι το επίπεδο ικανοποίησης του εκπαιδευτικού αναφορικά στην εργασία του μπορεί έχει καθοριστικό αντίκτυπο στη ζωή του. Φαίνεται ότι ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία μπορεί

να προσδώσει συναισθηματική δύναμη στον εκπαιδευτικό και το ανάστροφο (Griffin, 2010; Hutabarat, 2015; Ostroff, 1992, Kouni, Koutsoukos, & Panta, 2018).

Παρόμοια θετική τάση μπορούμε να διαπιστώσουμε και στον Παράγοντα της Σχολικής Συνδεσιμότητας. Οι Συμμετέχοντες δηλώνουν τα, σε σημαντικό βαθμό, θετικά συναισθήματά τους σχετικά με την υποστήριξη από το σχολείο τους, ως οργανισμό, και από τις καλές σχέσεις που έχουν με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους στο σχολείο στο οποίο εργάζονται (Spilt, Koomen, & Thijs, 2011; Κατίδου 2019). Κι αυτό συνεισφέρει στην Επαγγελματική τους Ευημερία. Οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται ότι έχουν την τάση και μάλιστα σε σημαντικά θετικό βαθμό, να προσαρμόζονται και να ταιριάζουν με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται, αισθάνονται ικανοί να το διαχειριστούν και να το διαμορφώσουν κατάλληλα για τις προσωπικές τους ανάγκες και αξίες. Με άλλα λόγια επιδεικνύουν σημαντικά θετικό βαθμό Κυριαρχίας στο Περιβάλλον τους. Αυτό υποδηλώνει ότι η Ευημερία τους προέρχεται και από την ικανότητά τους να ταιριάζουν με το περιβάλλον τους σχολείου τους (Garcia, Al Nima, & Kjell, 2014; Garcia & Archer, 2012; Garcia, 2012; Ryff & Keyes, 1995; Huynh, Xanthopoulou, & Winefield, 2014). Τέλος, αναφορικά στους Συμμετέχοντες, παρατηρείται θετική τάση στον Παράγοντα Θετικές Σχέσεις με άλλους. Αυτό σημαίνει ότι έχουν θερμές, ικανοποιητικές, και εμπιστευτικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, διαθέτουν ικανοποιητική ενσυναίσθηση, ανησυχούν για την ευημερία τους και επιδεικνύουν στοργή και οικειότητα στις ανθρώπινες σχέσεις μ' εκείνους πράγμα το οποίο είναι ενδεικτικό της ψυχολογικής ευημερίας τους (Ryff & Keyes, 1995; Σχοινά 2016; Κατίδου 2019). Πράγματι, η υψηλή συσχέτιση της συναισθηματικής ευημερίας με την επαγγελματική ευημερία ως κίνητρο και την κοινωνική ευημερία δείχνει ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών αποτελεί προϊόν αλληλεπίδρασης της θετικής στάσης απέναντι στον εαυτό τους και της συναισθηματικής τους δύναμης οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν και επηρεάζονται από την αίσθηση πραγματοποίησης των στόχων τους στην επαγγελματική τους ζωή, την ικανοποίηση από την εργασία τους, την αίσθηση ότι το σχολείο αποτελεί μέρος της ζωής τους και τις καλές σχέσεις με τους ανθρώπους που έρχονται σε επαφή στο σχολείο (Porter, 1963; Alderfer, 1969; Ryff & Keyes, 1995; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, 2001; Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003; Charles, 2010; PricewaterhouseCoopers, 2011; Voris, 2011; Sointu, Savolainen, Lappalainen, & Epstein, 2012; Garcia, Al Nima, & Kjell, 2014; Renshaw, Long, & Cook, 2015). Επίσης, σημειώνεται ότι όλοι οι Παράγοντες της Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών του δείγματος συσχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους και αυτό επαυξάνει το προηγούμενως αναφερθέν συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διακατέχονται από μία πολύπτυχη ευημερία αναφορικά στο λειτούργημά τους.

Σχολικό κλίμα και οι βασικές διαστάσεις του

Εδώ, κατ' αρχάς, διαπιστώνεται ότι οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται ότι επικρατούν διαφορετικές και ετερόκλητες τάσεις στο Σχολικό κλίμα στα σχολεία τους. Αντιλαμβάνονται ότι επικρατούν σε σημαντικό βαθμό στοιχεία Υποστηρικτικού Κλίματος και σε -ακόμη μεγαλύτερο- βαθμό στοιχεία του Αυταρχικού Κλίματος. Ακολουθούν, σε σημαντικό βαθμό τα στοιχεία του Κλίματος Απεμπλοκής και τέλος ακολουθούν σε μικρότερο αλλά επίσης σημαντικά θετικό βαθμό τα στοιχεία του Συλλογικού Κλίματος και του Κλίματος Στενής Σχέσης. Η επικράτηση σε σημαντικό βαθμό του Αυταρχικού Κλίματος και ταυτόχρονα του Υποστηρικτικού Κλίματος δείχνει ότι οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται το διευθυντή να πραγματοποιεί συνεχή παρακολούθηση και να διατηρεί τον έλεγχο σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου αλλά και τον ίδιο να ακούει, να είναι ανοιχτός στις προτάσεις των εκπαιδευτικών, να επαινεί και να σέβεται τις απόψεις των συλλογικών οργάνων του σχολείου. Με αυτή τη λογική δικαιολογείται η συνύπαρξη δύο φαινομενικά διαφορετικών τύπων Σχολικού Κλίματος αφού μπορεί ένας Διευθυντής, να διατηρεί τον έλεγχο των πάντων αλλά και φέρεται υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς και να σέβεται τη γνώμη και το έργο τους. Όμως, οι Συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και έλλειψη σημασίας και εστίασης στις επαγγελματικές δραστηριότητες από μεριάς των εκπαιδευτικών. Δηλαδή αντιλαμβάνονται Κλίμα Απεμπλοκής. Έτσι δηλώνουν την αντίληψή τους ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία τους δεν έχουν κοινούς στόχους και η συμπεριφορά τους είναι συχνά αρνητική και επικριτική για τους συναδέλφους τους και το σχολείο. Ακόμη, σε μικρότερο αλλά επίσης σε σημαντικά θετικό βαθμό, δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περήφανοι για το σχολείο τους, απολαμβάνουν να εργάζονται με τους συναδέλφους τους, τους αποδέχονται και αλληλοεκτιμούνται από εκείνους. Αυτό σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται στοιχεία Συλλογικού Κλίματος στο σχολείο τους. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με το ακριβώς προηγούμενο, δηλαδή φαίνεται ότι συνυπάρχουν στοιχεία Κλίματος Απεμπλοκής και Συλλογικού Κλίματος και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Αυτό σίγουρα αποτελεί θέμα περεταίρω διερεύνησης. Τέλος φαίνεται ότι οι Εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται και μία συμπεριφορά οικειότητας, ένα Κλίμα Στενής Σχέσης, μεταξύ των εκπαιδευτικών, δηλαδή αντιλαμβάνονται συνεκτικές και ισχυρές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζονται καλά μεταξύ τους, είναι στενοί προσωπικοί φίλοι και παρέχουν ισχυρή κοινωνική υποστήριξη ο ένας στον άλλο. Και αυτό το συμπέρασμα φαίνεται ότι δεν συνάδει με την επίσης δηλωθείσα αντίληψη της ύπαρξης Κλίματος Απεμπλοκής στα σχολεία, πράγμα το οποίο αποτελεί και αυτό, θέμα περεταίρω διερεύνησης. Επιπλέον, η στατιστική διερεύνηση του Μοντέλου του Σχολικού Κλίματος, έδειξε ότι οι τύποι οι οποίοι μπορεί να θεωρηθούν ως διαστάσεις του σχετικά με τη επίδρασή τους στην Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών ως ενιαία είναι κυρίως η διάσταση του Υποστηρικτικού Κλίματος και εκείνη του Συλλογικού Κλίματος αφού μόνο οι δυο αυτές διαστάσεις εξηγούν το Σχολικό Κλίμα στο μέγιστο ποσοστό επεξήγησης, στο 34% (περίπου). Όμως, σχετικά με την επεξήγηση των επιμέρους Διαστάσεων της Επαγγελματικής Ευημερίας των

Εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε ότι εξηγούνται σε κάποιο βαθμό από το βαθμό του Κλίματος Στενής Σχέσης, του Αυταρχικού Κλίματος και του Κλίματος Απεμπλοκής. Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το Μοντέλο του Σχολικού Κλίματος, σε σχέση με την Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών και τις πέντε εξεταζόμενες διαστάσεις της, συνίσταται από τις διαστάσεις: Υποστηρικτικό Κλίμα, Συλλογικό Κλίμα, Κλίμα Στενής Σχέσης, Αυταρχικό Κλίμα και Κλίμα Απεμπλοκής (Hoy & Tarter, 1997). Έτσι καταλήγουμε στο να διαπιστώσουμε μία αιτιατή κατάσταση στην Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών εκ μέρους του Σχολικού Κλίματος κατά ένα μεγάλο ποσοστό (περίπου 34%) όπως προαναφέρθηκε. Εδώ παρατηρείται σχεδόν ταύτιση με ερευνητικά ευρήματα των Aelterman et al. (2007) οι οποίοι διαπιστώνουν ότι ο παράγοντας «σχολείο» παίζει σημαντικό ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών και εξηγεί το 3,3 έως το 34,6% της συνολικής διακύμανσης της Ευημερίας των εκπαιδευτικών. Επίσης σημειώνεται ότι φαίνεται οι αντιλήψεις για τις Διαστάσεις του Σχολικού Κλίματος συσχετίζονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό πράγμα το οποίο δείχνει την συνύπαρξη στοιχείων απ' όλες τις εξεταζόμενες Διαστάσεις στα ελληνικά σχολεία (των εκπαιδευτικών του δείγματος). Πάντως και αυτό αποτελεί στοιχείο το οποίο προτείνεται να διερευνηθεί περισσότερο.

Συσχετίσεις Επαγγελματικής Ευημερίας των εκπαιδευτικών με το Κλίμα που επικρατεί στο σχολείο τους

Διαπιστώνεται σημαντική συσχέτιση όλων των Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος όπως δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται ότι εμφανίζεται στο σχολείο τους και της Ευημερίας των Εκπαιδευτικών, και των πέντε Διαστάσεών της. Αυτό σημαίνει ότι το Σχολικό Κλίμα (και οι πέντε Διαστάσεις του) το οποίο επικρατεί στο Σχολείο επηρεάζει την Επαγγελματική Ευημερία των Εκπαιδευτικών. Φαίνεται λοιπόν ότι το Σχολικό Κλίμα ένας σημαντικός παράγοντας στη ζωή των εκπαιδευτικών που διδάσκουν, μαθαίνουν και αναπτύσσονται επαγγελματικά στα σχολεία (Boyens, 1985; Hoy & Sabo, 1998; Hoy & Tarter, 1997; Hoy & Miskel, 2001; Παπαλόη, 2012; Sleegers et al., 2013). Οι έλεγχοι συσχετισμών των παραγόντων της επαγγελματικής ευημερίας δείχνουν ότι το χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών να συντηρούν θετικές σχέσεις με τους άλλους συσχετίζονται σε αξιοσημείωτο βαθμό με κάθε άλλο παράγοντα της επαγγελματικής ευημερίας τους, στοιχείο το οποίο δείχνει με τη σειρά του τη σημαντικότητα των ανθρώπινων σχέσεων στην ευημερία των ανθρώπων πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα των Ness, Middleton, and Hildebrandt (2015) και των Ryff and Keyes (1995). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετισμών μεταξύ Σχολικού Κλίματος & Ευημερίας δείχνουν κατ' αρχάς ότι όλες οι διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών συσχετίζονται κατά το μάλλον ή ήττον με στοιχεία από όλους τους εξεταζόμενους τύπους σχολικού κλίματος. Σημαντική θεωρείται η διαπίστωση ότι η υψηλότερη συσχέτιση παρατηρήθηκε στο Συλλογικό Κλίμα και στο Υποστηρικτικό κλίμα. Αυτό δείχνει ότι σε κάποιο βαθμό, η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών

επηρεάζεται θετικά από τα στοιχεία του συλλογικού και υποστηρικτικού κλίματος όπως τα αντιλαμβάνονται ότι συναντώνται στο σχολείο τους. Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι η μικρότερη συσχέτιση της Ευημερίας εμφανίζεται στα αντιληπτά στοιχεία του κλίματος απεμπλοκής και ιδιαίτερα σε εκείνα του αυταρχικού κλίματος. Πάντως φαίνεται ότι ακόμη κι από τα αμέσως προαναφερθέντα στοιχεία επηρεάζεται θετικά έστω και σε χαμηλό βαθμό. Αυτό κατά την ερευνήτρια θα πρέπει να διερευνηθεί πιο επισταμένα.

Η στατιστική εξέταση των δεδομένων έδειξε ότι η Ευημερία των Εκπαιδευτικών προβλέπεται από εξίσωση με δύο παράγοντες, το Υποστηρικτικό Κλίμα και το Συλλογικό Κλίμα. Έτσι λοιπόν, φαίνεται ότι συσχετισμός της Επαγγελματικής Ευημερίας με το Υποστηρικτικό Κλίμα, δηλαδή οι εκλαμβανόμενες ως θετικές συμπεριφορές από πλευράς του Διευθυντή όπως η εκτίμηση και η υποστήριξή του, αφορά στο επίπεδο συμφωνίας των επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ Διευθυντή και Εκπαιδευτικού, με τη σειρά τους σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία και έτσι οδηγούν στην επαγγελματική ευημερία (Argyris, 1964; Likert, 1961; Bogler 2001; Hooper & Martin, 2008; Skakon et al., 2010; Κονταλή, 2018). Μπορούμε να συμπεράνουμε λοιπόν ότι το Υποστηρικτικό κλίμα ως αποτέλεσμα της Μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των Διευθυντών επιδρά θετικά στην ευημερία των Εκπαιδευτικών (Leithwood & Jantzi, 1990; Sergiovanni, 2001; Moolenaar, Daly & Sleegers, 2010; Κονταλή 2018; Κωφού 2019). Επίσης το Συλλογικό Κλίμα συντελεί στο να αισθάνεται άνετα στο χώρο εργασίας του ο εκπαιδευτικός, να αισθάνεται άνετα στο σχολείο και στην τάξη, να αισθάνεται ως μέλος μίας ομάδας στην οποία επικρατεί ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοϋποστήριξη, πράγμα το οποίο τον οδηγεί κι αυτό στην Επαγγελματική Ευημερία (Van Petegem, Creemers, Rossel, & Aelterman, 2005; Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012; Kefalidou, Vassilakis, & Pitsalidis, 2015; Σχοινιά, 2016; Κατίδου, 2019).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το υποστηρικτικό κλίμα και το συλλογικό κλίμα στα ελληνικά σχολεία αποτελούν βασικούς παράγοντες επαγγελματικής ευημερίας την οποία δηλώνουν ότι βιώνουν σε μεγάλο βαθμό οι Έλληνες εκπαιδευτικοί.

Επαγγελματική Ευημερία, Σχολικό Κλίμα και Δημογραφικά Στοιχεία των Εκπαιδευτικών

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων δεν επηρεάζουν (δεν εξηγούν) καμία από τις διαστάσεις της Ευημερίας πράγμα το οποίο σημαίνει ότι ούτε η Επαγγελματική Ευημερία, ούτε οι πέντε Διαστάσεις της συσχετίζονται με το Φύλο, την Ηλικία και την Επαγγελματική Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, δηλαδή η Επαγγελματική Ευημερία φαίνεται να είναι ανεξάρτητη από τους εν λόγω δημογραφικούς παράγοντες (Warr, 1987; 1994). Όμως, σημειώνεται ότι έρευνες όπως των Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe (2007) των Konu, Vintanen, and

Lintonen (2010) και της Παπακώστα (2014) έδειξαν διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων. Η Παπακώστα (2014) έδειξε ότι οι άρρενες εκπαιδευτικοί είναι πιο ευτυχείς στη δουλειά τους.

Τέλος αναφέρεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα το οποίο αντιλαμβάνονται στο σχολείο τους δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με την ιδιότητά τους ως Μόνιμοι ή Αναπληρωτές.

Εν κατακλείδι

Ο Ostroff (1992) αναφέρει ότι ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση των εμφανών οργανωτικών συμπεριφορών οι οποίες προωθούν την απόδοση ενός οργανισμού αντικατοπτρίζουν το μέγεθος της αποτελεσματικότητάς του και υποδηλώνουν ότι η ικανοποίηση του εργαζόμενου και οι στάσεις του σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Παραλληλίζοντας τα ευρήματά μας με τα λεχθέντα από τον Ostroff, μπορούμε να συνάγουμε ότι η συνέχιση των εκπαιδευτικών πολιτικών και η συνέχιση του τρόπου με τον οποίο είναι οργανωμένα και διοικούνται τα ελληνικά σχολεία μπορεί να διατηρήσουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και να αποτελέσουν ένα παράγοντα συνέχισης και ανάπτυξης της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Περιορισμοί της Έρευνας

Περιορισμούς της έρευνας αποτελούν, το μικρό δείγμα και ο χαρακτήρας του ως δείγμα «ευκολίας» και η περίοδος στην οποία διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο. Πρόκειται για περίοδο στην οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επαφή με τα σχολεία τους κατά το μάλλον ή ήττον λόγω των μέτρων κατά της πανδημίας και μία εποχή που διαδίδεται ότι οι άνθρωποι υφίστανται ψυχολογικές πιέσεις. Πάντως οι μεγάλοι βαθμοί ευημερίας τους οποίους δήλωσαν οι Συμμετέχοντες φαίνεται να ανταποκρίνονται στην κατάσταση την οποία βιώνουν στα σχολεία τους επί μακρόν αλλά κάτι τέτοιο μπορεί να επιβεβαιωθεί μόνο με αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα.

Προτάσεις για περεταίρω έρευνα

Οι υψηλοί συσχετισμοί αντιλήψεων για ετερόκλητες καταστάσεις Σχολικού Κλίματος στα σχολεία προβληματίζουν. Για παράδειγμα διαπιστώνονται υψηλοί συσχετισμοί μεταξύ Συλλογικού Κλίματος και Κλίματος Απεμπλοκής ή Υποστηρικτικού και Αυταρχικού κλίματος. Η ερευνήτρια προτείνει ότι αυτές οι σχέσεις θα πρέπει να εξεταστούν ιδιαίτερα σε νέα έρευνα ώστε να διευκρινιστούν οι αιτίες του φαινομένου αυτού.

Προτείνεται η επανάληψη της παρούσας έρευνας σε δείγμα ικανό να εξηγήσει τις ίδιες σχέσεις σε πανελλαδική κλίμακα και να διασαφηνίσει τις πτυχές και τους βαθμούς της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον προτείνεται η διερεύνηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών υπό την επίδραση της πανδημίας covid-19. Επίσης προτείνεται έρευνα με σκοπό την ακριβή διερεύνηση των διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος στα ελληνικά σχολεία, του βαθμού επικράτησης του καθενός και των σχέσεων μεταξύ τους αλλά και με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Τέλος, θεωρώντας ότι η αντίληψη των Εκπαιδευτικών του δείγματος για το Σχολικό Κλίμα που συναντάται στο σχολείο τους είναι ανεξάρτητη της Επαγγελματικής τους Κατάστασης ως Μόνιμοι/ες ή Αναπληρωτές/τριες πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περιορισμένα επαγγελματικά βιώματα ενός Αναπληρωτή ή μίας Αναπληρώτριας εκπαιδευτικού δεν εμποδίζουν το να έχει παρόμοιες αντιλήψεις για το Σχολικό Κλίμα που βιώνει, με εκείνες ενός «παλιού» εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.
- Alatartseva, E., & Barysheva, G. A. (2015). Well-being: subjective and objective aspects. In *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. Vol. 166: Proceedings of *The International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences 2014* (RPTSS-2014), 16–18 October 2014, Tomsk, Russia, 2015. (pp. 36-42). Elsevier.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142-175.
- Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2003). Managers doing leadership: The extraordinarization of the mundane. *Human relations*, 56(12), 1435-1459.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). *American Psychiatric Pub.*
- Antonakis, J. E., Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *The nature of leadership*. Sage Publications, Inc.
- Argyris, C. (1972). *Integrating the Individual and the Organization*. Transaction Publishers.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17, 112–122.
- Bates, D. W., Schmitt, W., Buchwald, D., Ware, N. C., Lee, J., Thoyer, E., ... & Komaroff, A. L. (1993). Prevalence of fatigue and chronic fatigue syndrome in a primary care practice. *Archives of internal medicine*, 153(24), 2759-2765.
- Beaumont, S. L. (2009). Identity processing and personal wisdom: An information-oriented identity style predicts self-actualization and self-transcendence. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9 (2), 95-115.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Organizational culture and job satisfaction: A review. *International review of management and marketing*, 4(2), 132.
- Boeyens, M. J. (1985). *The synergistic nature of organizational climate* (Doctoral dissertation, University of South Africa).

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.
- Böhm, D., Stock Gissendanner, S., Finkeldey, F., John, S. M., Werfel, T., Diepgen, T. L., & Breuer, K. (2014). Severe occupational hand eczema, job stress and cumulative sickness absence. *Occupational medicine*, 64(7), 509-515.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Vol. 637). Research report.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 307.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., & Parkes, K. R. (1982). The cognitive failures questionnaire (CFQ) and its correlates. *British journal of clinical psychology*, 21(1), 1-16.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Bulach, C., Lunenburg, F. C., & McCallon, R. (1995). The influence of the principal's leadership style on school climate and student achievement. *People in Education*, 3(3), 333-350.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1996). Work stress, social support, psychological burnout and emotional and physical well-being among teachers. *Psychology, Health & Medicine*, 1(2), 193-205.
- Charles, S. T. (2010). Strength and vulnerability integration: a model of emotional well-being across adulthood. *Psychological bulletin*, 136(6), 1068.
- Christian, E. (2017). *The Effectiveness of the ACHIEVER Adult Resilience Curriculum in Promoting Teacher Wellbeing* (Doctoral dissertation, University of Minnesota). Retrieved from <https://conservancy.umn.edu/>
- Coetzee, S. E., & Rothmann, S. (2004). An adapted model of burnout for employees at a higher education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 30(3), 29-40.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Coleman, J. (2009). Well-being in schools: empirical measure, or politician's dream?.

Oxford Review of Education, 35(3), 281-292.

- Cook, J. D., Hepworth, S. J., Wall, T. D., & Warr, P. B. (1981). *The experience of work*. London: Academic Press.
- Cropanzano, R., Rupp, D. E., & Byrne, Z. S. (2003). The relationship of emotional exhaustion to work attitudes, job performance, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied psychology*, 88(1), 160.
- Cummins, R. A. (1996). The Domains of Life Satisfaction: An Attempt to Order Chaos. *Social Indicators Research*, 38(3), 303-328.
- Cummins, R. A. (2005). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. In *Citation classics from social indicators research* (pp. 559-584). Springer, Dordrecht.
- Cummins, R. A., Mellor, D., Stokes, M., & Lau, A. (2010). *Measures of subjective wellbeing. Rehabilitation and health assessment: Applying ICF guidelines*, 409-426.
- Daniel, W. W. (2005). *Biostatistics, a foundation for analysis in the health sciences*. New York: Wiley Series in Probability and Statistics.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report.
- Deal, T. E., & Kennedy, A. A. (1983). Culture and school performance. *Educational leadership*, 40(5), 14-15.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The school leader's role*. San Francisco.
- Deal, T., & Peterson, K. (1993). *Technical and symbolic Aspects of school improvements*, Madison, WI: University of Wisconsin-Madison Center for Research. National Center for Effective Schools.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied psychology*, 86(3), 499.
- Denison, D. R., Janovics, J., Young, J., & Cho, H. J. (2006). *Diagnosing organizational cultures: Validating a model and method*. Documento de trabajo. Denison Consulting Group.
- Desrumaux, P., Lapointe, D., Sima, M. N., Boudrias, J. S., Savoie, A., & Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need

- satisfaction?. *European Review of Applied Psychology*, 65(4), 179-188.
- Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G., & Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*.
- Devos, G., Broeck, H. V. D., & Vanderheyden, K. (1998). The concept and practice of a school-based management contest: Integration of leadership development and organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 34(1_suppl), 700-717.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.
- Dodge, R. (1930). *Autobiography*. Worcester: Clark University Press, pp. 99—121.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational studies*, 30(2), 127-143.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. NJ: Englewood Cliffs.
- Evans, J. D. (1996). *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd edition). Los Angeles: Sage.
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71.
- Ford, T. G., Urick, A., & Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26(59). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3559>
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *School climate: Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Psychology Press.
- Garcia, D. (2012). The affective temperaments: differences between adolescents in the big five model and Cloninger's psychobiological model of personality. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 999-1017.
- Garcia, D., & Archer, T. (2012). Adolescent life satisfaction and well-being. *Journal of Alternative Medicine Research*, 4(3), 271.
- Garcia, D., Al Nima, A., & Kjell, O. N. (2014). The affective profiles, psychological

- well-being, and harmony: environmental mastery and self-acceptance predict the sense of a harmonious life. *PeerJ*, 2, e259.
- Gasper, D. (2005). Subjective and objective well-being in relation to economic inputs: puzzles and responses. *Review of Social Economy*, 63(2), 177-206.
- Gerber, M., Colledge, F., Mücke, M., Schilling, R., Brand, S., & Ludyga, S. (2018). Psychometric properties of the Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM) among adolescents: results from three cross-sectional studies. *BMC psychiatry*, 18(1), 266.
- Gloria, A. M., Castellanos, J., Scull, N. C., & Villegas, F. J. (2009). Psychological coping and well-being of male Latino undergraduates: Sobreviviendo la universidad. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(3), 317–339.
- Goldberg, D. P. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. Oxford: Oxford University Press
- Griffin, D. K. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational theory and practice*, 16, 57-77.
- Gross, E., & Etzioni, A. (1985). *Organizations in society*. Prentice-Hall.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of education*, 33(3), 329-352.
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago.
- Hansen, J. M., & Childs, J. (1998). Creating a School Where People Like To Be. *Educational leadership*, 56(1), 14-17.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School effectiveness and school improvement*, 7(1), 76-95.
- Helbostad, J. L., Leirfall, S., Moe-Nilssen, R., & Sletvold, O. (2007). Physical fatigue affects gait characteristics in older persons. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 62(9), 1010-1015.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American psychologist*, 44(3), 513.
- Holland, A., & Andre, T. (1987). Participation in extracurricular activities in

- secondary school: What is known, what needs to be known?. *Review of educational research*, 57(4), 437-466.
- Hooper, D.T., & Martin, R. (2008). Beyond personal leader-member exchange (LMX) quality: The effects of perceived LMX variability on employee reactions. *Leadership Quarterly*, 19, 20-30.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Psychology Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K. & Sabo, D. (1998). *Quality Middle Schools: Open and Healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of educational and psychological consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. (n.d.). *Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools (OCDQ-RE)* [online]. Retrieved from <https://www.waynehoy.com>
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1999) Organizational health profiles for high schools. In H. J. Freiberg (ed.) *School climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change*, Elementary Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational administration quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.
- Hoy, W., Smith, P., & Sweetland, S. (2002). The Development of the Organizational Climate Index for High Schools: Its Measure and Relationship to Faculty Trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40364336>
- Huffman, J. (2003). The role of shared values and vision in creating professional learning communities. *Nassp Bulletin*, 87(637), 21-34.
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of teacher job-performance model: Organizational culture, work motivation and job-satisfaction. *Journal Asian Social Science*, 11(18), 295-304.
- Huynh, J. Y. (2012). *The psychology of volunteering: an in-depth examination of the*

- job demands-resources model in the volunteer workforce* (Doctoral dissertation).
- Huynh, J. Y., Xanthopoulou, D., & Winefield, A. H. (2014). The job demands-resources model in emergency service volunteers: Examining the mediating roles of exhaustion, work engagement and organizational connectedness. *Work & Stress*, 28(3), 305-322.
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Johnson, N. A., & Holdaway, E. A. (1991). Perceptions of effectiveness and the satisfaction of principals in elementary schools. *Journal of Educational Administration*.
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 3(25), 1-23.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (2003). *Close relationships and quality of life. Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation Publications.
- Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1489-1495.
- Kinnunen, U., Parkatti, T., & Rasku, A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(3-4), 315-332.
- Kleining, G., & Witt, H. (2001, February). Discovery as basic methodology of qualitative and quantitative research. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 2, No. 1).
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 229-243.
- Konu, A., Viitanen, E., & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of

- leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*.
- Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A., & Hoy, W. K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.
- Kouni, Z., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Transformational leadership and job satisfaction: The case of secondary education teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6(10), 158-168.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.
- Kroenke, K., Wood, D. R., Mangelsdorff, A. D., Meier, N. J., & Powell, J. B. (1988). Chronic fatigue in primary care: prevalence, patient characteristics, and outcome. *Jama*, 260(7), 929-934.
- Land, K. C., Lamb, V. L., & Mustillo, S. K. (2001). Child and youth well-being in the United States, 1975–1998: Some findings from a new index. *Social indicators research*, 56(3), 241-318.
- Landau, S., & Everitt, B. S. (2003). A handbook of statistical analyses using SPSS. Chapman and Hall/CRC.
- Lefrancois, R., Leclerc, G., Dubé, M., Hebert, R., & Gaulin, P. (1997). The development and validation of a self-report measure of self-actualization. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 25(4), 353-365.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D., Silins, H., & Dart, B. (1992). *Transformational leadership and school restructuring*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Victoria, BC.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), 249-280.
- Leonard, L. J. (2002). Schools as Professional Communities: Addressing the Collaborative Challenge, 6 (17). *IEJLL: International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6.
- Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current issues in education*, 6.
- Levene, H. (1960). Robust tests for the equality of variance. In Contributions to Probability and Statistics (O. Aikin, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Likert, R. L. (1961). *The human organization*. New York: McGraw-Hill

- Lund, D. B. (2003). Organizational culture and job satisfaction. *Journal of business & industrial marketing*.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Mallick, K., & Verma, G. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*. Routledge.
- Markham, L. G. (2009). *Quality of work life as predictor of employees' mental health* (Doctoral dissertation, University of the Free State).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1996). Maslach Burnout Inventory - Human Services Survey (mbi-hss). In C. Maslach, S.E. Jackson, & M.P. Leiter, *MBI Study* (3d ed). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill
- Melamed, S., Kushnir, T., & Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*, 18(2), 53-60.
- Merllié, D. (2000). *Ten years of working conditions in the European Union*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities/European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 7.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social indicators research*, 16(4), 347-413.
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670.
- Ness, B. M., Middleton, M. J., & Hildebrandt, M. J. (2015). Examining the effects of self-reported posttraumatic stress disorder symptoms and positive relations with others on self-regulated learning for student service members/veterans. *Journal of American college health*, 63(7), 448-458.
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., & Haavisto, T. (1995). The strategy and attribution

- questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 108-121.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of applied psychology*, 77(6), 963.
- Pauleen, D. & Wu, L.L. & Dexter, S. (2006) "Exploring the Relationship between National and Organizational Culture and Knowledge Management". In Pauleen, D. (Ed) (2006), *Cross-Cultural Perspectives on Knowledge Management*. Libraries Unlimited.
- Porter, L. W. (1963). Job attitudes in management: III. Perceived deficiencies in need fulfillment as a function of line versus staff type of job. *Journal of Applied Psychology*, 47(4), 267.
- PricewaterhouseCoopers, [PwC] (2012). *Millennials at work. Reshaping the workplace*. Retrieved from <https://www.pwc.com/gx/en/financial-services/publications/assets/pwc-millennials-at-work.pdf>
- Qual, T. N. S. (2011). *Well-being Aggregate Report*. Qualitative Eurobarometer. European Commission. Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- Rae-Grant, N., Thomas, B. H., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989). Risk, protective factors, and the prevalence of behavioral and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268.
- Rajah, R. B. (2014). *Job Connectedness: Antecedents and Outcomes* (Doctoral dissertation).
- Renshaw, T. L., Long, A. C., & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289.
- Roethlisberger, F. J. (1959). *Management and morale*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of personality and social psychology*, 39(6), 1161.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989a). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International journal of behavioral development*,

12(1), 35-55.

- Ryff, C. D. (1989b). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Ryff, C. D. (2014a). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28.
- Ryff, C. D. (2014b). Subjective and objective hierarchies and their relations to psychological well-being: A U.S./Japan Comparison. *Social Psychological and Personality Science*, 5(8), 855–864.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Hughes, D. L. (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: Do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health and Social Behavior*, 44(3), 275-291.
- Ryff, C., Almeida, D. M., Ayanian, J., Carr, D. S., Cleary, P. D., Coe, C., & Williams, D. (2017). Midlife in the United States (MIDUS 2), 2004-2006. *Ann Arbor, MI: Inter-university Consortium for Political and Social Research* [distributor], 11-20.
- Sackney, L., Walker, K., Mitchell, C., & Duncan, R. (2005). Dimensions of school learning communities. Paper presented at the *annual conference of the International Congress for School Effectiveness and School Improvement*, Barcelona, Spain.
- Sassi, N., & Neveu, J. P. (2010). Traduction et validation d'une nouvelle mesure d'épuisement professionnel: Le shirom-melamed burnout measure. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(3), 177.
- Schaufeli, W. B. (2003). Past performance and future perspectives of burnout research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 1-15.
- Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, 3(1), 490-502.
- Schein, E. H. (1996). Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan management review*, 38(1), 9-20.
- Schein, E.H. (1986). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco:

JosseyBass.

- Schein, E.H. (2004). *Organizational culture and Leadership* (Third Ed.). Jossey-Bass: San Francisco
- Schneider, B., & Schmitt, N. (1986). *Staffing organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman. Thorndike, RL (1949). Personnel selection. Test and measurement techniques.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. In C. R. Snyder & S.J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?*. Psychology Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance*. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 369-385.
- Skakon, J., Nielsen, K., Borg, V., & Guzman, J. (2010). Are leaders' well-being, behaviours and style associated with the affective well-being of their employees? A systematic review of three decades of research. *Work & stress*, 24(2), 107-139.
- Slegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M., & Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: A multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114(1), 118-137.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012). Cross informant agreement of behavioral and emotional strengths between Finnish students and teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 625-636.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational psychology review*, 23(4), 457-477.
- Stanford SPARQ. (2018). Psychological Wellbeing Scale [online]. Stanford University. Retrieved from <http://sparqtools.org/mobility-measure/psychological-wellbeing-scale/>
- Suárez, M. I., & Wright, K. B. (2019). Investigating School Climate and School Leadership Factors that Impact Secondary STEM Teacher Retention. *Journal for STEM Education Research*, 2(1), 55-74.
- Sutherland, V., & Davidson, M. J. (1989). Stress among construction site managers—A preliminary study. *Stress Medicine*, 5(4), 221-235.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of

- school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Van Horn, J. E., & Schaufeli, W. B. (1998). *Maslach burnout inventory: The Dutch educators survey (MBI-NL-ES) psychometric evaluations*. Manual (unpublished manuscript). Utrecht University, Department of Social and Organizational Psychology.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365-375.
- Van Horn, J.E., Taris, T.W., Schaufeli, W.B., & Schreurs, P.J.G. (2002). *A multi-dimensional approach to measuring teacher well-being*. Submitted for publication.
- Van Petegem, K., Creemers, B. P., Rossel, Y., & Aelterman, A. (2005). Relationships between teacher characteristics, interpersonal teacher behaviour and teacher wellbeing. *The Journal of Classroom Interaction*, 34-43.
- Van Woerkom, M., & Meyers, M. C. (2019). Strengthening personal growth: The effects of a strengths intervention on personal growth initiative. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(1), 98-121.
- Vasantharaju, N., & Harinarayana, N. S. (2016). *Online survey tools: A case study of Google Forms*.
- Veehoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers blind spot. F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective wellbeing*, 7-26.
- Veenhoven, R. (2013). *Conditions of happiness*. Springer Science & Business Media.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J., & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *The European Journal of Public Health*, 19(5), 554-560.
- Voris, B.C. (2011). *Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers*. University of Kentucky Doctoral Dissertations. 159. Retrieved from <https://uknowledge.uky.edu>
- Warr, P. (1987). *Work, unemployment, and mental health*. Oxford: Oxford University Press.
- Warr, P. (1990a). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
- Warr, P. (1990b). Decision latitude, job demands, and employee well-being. *Work and Stress*, 4, 285-294.
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84-97.

- Warr, P. (2013). Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness. *The Oxford handbook of happiness*, 54, 733-750.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wheelock, M. (2005). *Teacher assessment of school climate and its relationship to years of working with an elementary school administrator*. University of South Dakota.
- WHO. (2005). *Mental health declaration for Europe. Facing the challenges, building solutions*. Copenhagen: World Health Organization.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological bulletin*, 67(4), 294.
- Wissing, M. P., & Van Eeden, C. (2002). Empirical clarification of the nature of psychological well-being. *South African Journal of Psychology*, 32(1), 32-44.
- Zohar, D., Tzischinsky, O., Epstein, R., & Lavie, P. (2005). The effects of sleep loss on medical residents' emotional reactions to work events: a cognitive-energy model. *Sleep*, 28(1), 47-54.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού : διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών: Σπουδές στην Εκπαίδευση).
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωσιακή κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14(4), 410-423.
- Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines, και το μοντέλο της Κοπεγχάγης* (Διπλωματική Μελέτη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση).
- ΕΛΣΤΑΤ. (χ. η.). *4L.Διδακτικό Προσωπικό κατά Φύλο, Κλάδο, Ιδιότητα, Περιφέρεια και Νομό – Λήξη*. Ελληνική Στατιστική Αρχή. Retrieved from <https://www.statistics.gr>

- Εμβαλωτής, Α., Κατσίης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Α΄ Έκδοση. Ιωάννινα.
- Κατίδου, Ε. (2019). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών: Διαμορφωτικοί παράγοντες και διαστάσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία).
- Κονταλή, Ι. (2018). *Η συμβολή του στυλ ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός πλαισίου για ένα σχολείο που νοιάζεται και φροντίζει και η σχέση του με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Τρικάλων* (Master's thesis). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης».
- Κωφού, Κ. (2019). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού και η διασύνδεση με την κουλτούρα του σχολείου* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης).
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). *Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης*. Ανάκληση στις, 1(03), 2018.
- Μπατσίδης, Α.Δ. (2014). Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών.
- Παπακώστα, Π. (2014). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η συμπεριφορά του σχολικού ηγέτη* (Master's thesis).
- Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Ηγεσίας & Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε., & Μπουραντάς, Δ. (2012). Η φρόνηση των διευθυντικών στελεχών στον χώρο της εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών & διοικητικών πρακτικών. Στο: Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πομάκη, Π. Α. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (No. GRI-2007-607). Aristotle University of Thessaloniki.
- Ρούσσοις, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές

επιστήμες. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Σχοινά, Ε. Μ. (2016). *Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και παράγοντες που την καθορίζουν* (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό-Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση)
- Χαρίση, Δ. (2019). *Η Συμβολή του Ηγετικού Προφίλ του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης: Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου* (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πρόγραμμα Σπουδών: Επιστήμες της Αγωγής).

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο

Έρευνα: Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών: διαστάσεις διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με το σχολικό κλίμα.

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Θωμά Φαλούτσου, είμαι οικονομολόγος εκπαιδευτικός ΠΕ80 και υπηρετώ στη δημόσια εκπαίδευση περίπου 13 χρόνια.

Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο: "Η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών: διαστάσεις, διαμορφωτικοί παράγοντες και διασυνδέσεις με το σχολικό κλίμα".

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν εμπεριέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας.

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη!

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,
Θωμά Φαλούτσου

Δημογραφικά Στοιχεία

1. ΦΥΛΟ *

☐

ΑΝΔΡΑΣ

☐

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ*

25-30 ετών

☐

31-40 ετών

☐

41-50 ετών

☐

51+ ετών

☐

3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ*

☐

ΜΟΝΙΜΟΣ/Η

☐

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ/ΤΡΙΑ

4. ΕΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ *

<= 5 έτη

☐

6-15 έτη

☐

16-25 έτη

☐

26+ έτη

☐

Σε παρακαλώ, κύκλωσε μία από τις κατωτέρω απαντήσεις (1 έως 7) ανάλογα με το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς

1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ κάπως, 3. Διαφωνώ λίγο, 4. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5. Συμφωνώ λίγο, 6. Συμφωνώ κάπως, 7. Συμφωνώ απόλυτα

- | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Μου αρέσουν τα περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Όταν κοιτάζω την ιστορία της ζωής μου, χαίρομαι για το πώς έχουν γίνει τα πράγματα μέχρι τώρα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Στη ζωή μου ξέρω που θέλω να φτάσω και είμαι συνεπής στους στόχους που έχω θέσει | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | Οι απαιτήσεις της καθημερινής ζωής, συχνά, αποτελούν πρόκληση για μένα. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Πολλές φορές, νιώθω υπερήφανος για αυτά που έχω πετύχει έως τώρα στη ζωή μου. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Ζω μόνο μια φορά και δεν σκέφτομαι πραγματικά το μέλλον. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Γενικά, αισθάνομαι ότι είμαι υπεύθυνος για την κατάσταση στην οποία ζω. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Είμαι καλός στη διαχείριση των καθηκόντων της καθημερινής ζωής. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Μέχρι σήμερα η ζωή μου αποτελεί για μένα μια συνεχή διαδικασία μάθησης, αλλαγής και ανάπτυξης. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Νομίζω ότι είναι σημαντικό να έχω νέες εμπειρίες οι οποίες αμφισβητούν τον τρόπο που σκέπτομαι για τον εαυτό μου και τον κόσμο. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Οι άνθρωποι θα με χαρακτήριζαν ως πρόσωπο που δίνει και είναι πρόθυμο να μοιραστεί το χρόνο του με άλλους. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | Προσπαθώ να κάνω μεγάλες βελτιώσεις ή αλλαγές στη ζωή μου εδώ και πολύ καιρό | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | Στη ζωή μου γενικά, έχω δημιουργήσει αρκετές θερμές σχέσεις και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Σε ποιο βαθμό, τις τελευταίες 30 ημέρες, έχεις αισθανθεί τα παρακάτω;
 1. ποτέ / σχεδόν ποτέ, 2. πολύ σπάνια, 3. κάποιες φορές, 4. κάπως συχνά, 5. αρκετά συχνά, 6. πολύ συχνά, 7. πάντα / σχεδόν πάντα

18	Έχω πολύ ενέργεια κάθε πρωί που σηκώνομαι για να πάω στο σχολείο	1	2	3	4	5	6	7
19	Νιώθω επαγγελματικά πλήρης και γεμάτος ικανοποίηση	1	2	3	4	5	6	7
20	Μπορώ να συγκεντρωθώ σε αυτό που κάνω με μεγάλη ευκολία	1	2	3	4	5	6	7
21	Στη δουλειά μου, μπορώ να κάνω περίπλοκα πράγματα με μεγάλη άνεση	1	2	3	4	5	6	7
22	Νιώθω ότι είμαι ευαίσθητος/η στις ανάγκες άλλων ανθρώπων	1	2	3	4	5	6	7
23	Νομίζω ότι είμαι ικανός/η να είμαι συμπαθητικός/η στους άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5	6	7

Σε ποιο βαθμό έχεις την αίσθηση ότι ισχύουν τα παρακάτω στο σχολείο σου;
 1. Σχεδόν Ποτέ, 2. Σπάνια, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Σχεδόν Πάντα

24	Νιώθω ότι ανήκω σε αυτό το σχολείο.	1	2	3	4	5
25	Νιώθω ότι μπορώ να είμαι ο εαυτός μου.	1	2	3	4	5
26	Νιώθω ότι οι άλλοι νοιάζονται για μένα.	1	2	3	4	5
27	Νιώθω ότι οι άλλοι με αντιμετωπίζουν με σεβασμό.	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό πιστεύεις ότι ισχύουν τα παρακάτω;
 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ κάπως, 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4. Συμφωνώ κάπως, 5. Συμφωνώ απόλυτα

28	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος με την παρούσα εργασία μου	1	2	3	4	5
29	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος για το έργο μου	1	2	3	4	5
30	Έχω την αίσθηση ότι η μέρα μου στη δουλειά μου, τελειώνει γρήγορα	1	2	3	4	5
31	Θεωρώ τη δουλειά μου ευχάριστη	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι ισχύουν τα παρακάτω;

1. Ποτέ, 2.Μερικές φορές το χρόνο, 3. Μερικές φορές το μήνα, 4. Μερικές φορές την εβδομάδα, 5. Κάθε μέρα

32	Βρίσκω προκλητικό το γνωστικό μου αντικείμενο	1	2	3	4	5
33	Επενδύω συναισθηματικά στη σχέση μου με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
34	Η διδασκαλία με «γεμίζει»	1	2	3	4	5
35	Επενδύω συναισθηματικά στη σχέση με τους μαθητές μου	1	2	3	4	5
36	Με τον διευθυντή μου έχουμε πολύ καλή συνεργασία	1	2	3	4	5

Σε ποιο βαθμό, θεωρείς ότι τα παρακάτω χαρακτηρίζουν το σχολείο σου;

1. Σπάνια συμβαίνει, 2. Συμβαίνει μερικές φορές, 3. Συμβαίνει συχνά, 4. Συμβαίνει αρκετά συχνά, 5. Συμβαίνει πολύ συχνά

37	Οι εκπαιδευτικοί ολοκληρώνουν τη δουλειά τους με ζωντάνια, σθένος και απόλαυση	1	2	3	4	5
38	Οι σχολικές συνεδριάσεις είναι αποτελεσματικές και γίνονται σε καλό κλίμα	1	2	3	4	5
39	Ο διευθυντής προσπαθεί να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους	1	2	3	4	5
40	Οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο ακόμη κι αν τελειώσουν το μάθημά τους	1	2	3	4	5
41	Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και εκτός σχολείου	1	2	3	4	5
42	Στο σχολείο επικρατεί κλίμα αλληλοσεβασμού και πλήρους αποδοχής του άλλου	1	2	3	4	5
43	Ο διευθυντής καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς κάνοντας καλοπροαίρετη κριτική	1	2	3	4	5
44	Οι διαφορές επιλύονται πάντα με διάλογο	1	2	3	4	5
45	Η προσφορά των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται από τον διευθυντή	1	2	3	4	5
46	Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές συνεδριάσεις	1	2	3	4	5

47	Ο διευθυντής καλλιεργεί δημοκρατικές διαδικασίες	1	2	3	4	5
48	Ο διευθυντής είναι γνώστης των όσων συμβαίνουν στο σχολείο	1	2	3	4	5
49	Ο διευθυντής καταβάλλει κάθε προσπάθεια για να δείξει την εκτίμησή του στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5
50	Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ισχυρή κοινωνική υποστήριξη στους συναδέλφους τους	1	2	3	4	5

Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες

Πίνακας 22. Έλεγχος Κανονικότητας Εξαρτημένων Μεταβλητών

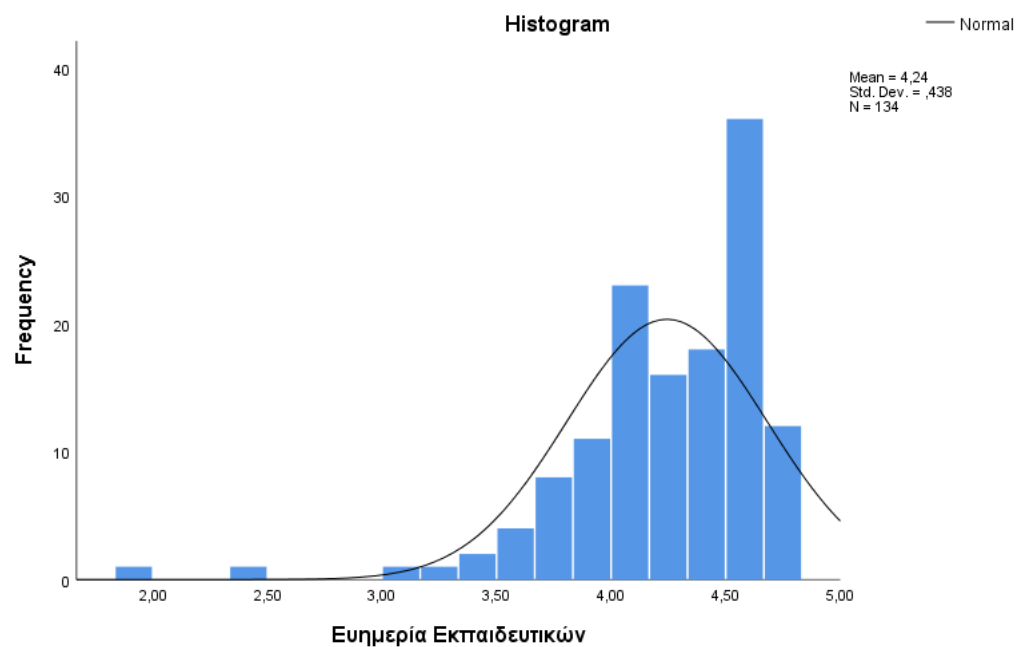
Έλεγχος Κανονικότητας						
	Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors)			Shapiro-Wilk		
	Στατιστικό	df	Sig.	Στατιστικό	df	Sig.
Αυτο-Αποδοχή	,189	134	,000	,899	134	,000
Συναισθηματική Δύναμη	,119	134	,000	,920	134	,000
Προσωπική Ανάπτυξη	,168	134	,000	,926	134	,000
Σκοπός στη Ζωή	,191	134	,000	,919	134	,000
Ικανοποίηση από την Εργασία	,139	134	,000	,894	134	,000
Σχολική Συνδεσιμότητα	,194	134	,000	,840	134	,000
Κυριαρχία στο Περιβάλλον	,149	134	,000	,919	134	,000
Θετικές Σχέσεις με άλλους	,164	134	,000	,880	134	,000
Γνωστική Ευημερία	,209	134	,000	,791	134	,000
Ψυχοσωματική Ευημερία	,218	134	,000	,850	134	,000
Συναισθηματική Ευημερία	,101	134	,002	,921	134	,000
Επαγγελματική Ευημερία	,087	134	,015	,934	134	,000
Κοινωνική Ευημερία	,134	134	,000	,906	134	,000
Ευημερία Εκπαιδευτικών	,103	134	,001	,859	134	,000
Υποστηρικτικό Κλίμα	,223	134	,000	,852	134	,000

Έλεγχος Κανονικότητας						
	Kolmogorov-Smirnov (Lilliefors)			Shapiro-Wilk		
	Στατιστικό	df	Sig.	Στατιστικό	df	Sig.
Αυταρχικό Κλίμα	,261	134	,000	,790	134	,000
Συλλογικό Κλίμα	,123	134	,000	,951	134	,000
Κλίμα Στενής Σχέσης	,204	134	,000	,926	134	,000
Κλίμα Απεμπλοκής	,188	134	,000	,909	134	,000

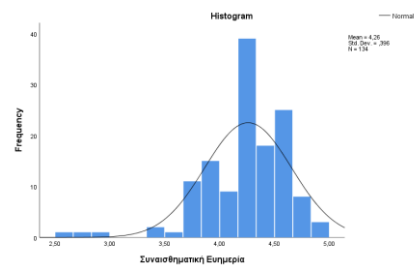
Πίνακας 23. Περιγραφικά Στατιστικά Υποκλιμάκων (Μεταβλητών)

Περιγραφικά Στατιστικά									
	N (listwise)	Mean		Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Στατιστικό	Στατιστικό	Std. Error	Στατιστικό	Στατιστικό	Στατιστικό	Std. Error	Στατιστικό	Std. Error
Ευημερία Εκπαιδευτικών	134	4,2438	,03783	,43786	,192	-1,861	,209	6,156	,416
Συναισθηματική Ευημερία	134	4,2593	,03420	,39587	,157	-1,283	,209	3,296	,416
Επαγγελματική Ευημερία	134	4,0577	,03797	,43949	,193	-1,221	,209	4,221	,416
Κοινωνική Ευημερία	134	4,3271	,03894	,45075	,203	-1,367	,209	4,709	,416
Γνωστική Ευημερία	134	4,3731	,05044	,58389	,341	-1,302	,209	3,528	,416
Ψυχοσωματική Ευημερία	134	4,2015	,06202	,71797	,515	-1,341	,209	3,303	,416
Αυτο-Αποδοχή	134	4,2612	,03969	,45949	,211	-,896	,209	1,465	,416
Συναισθηματική Δύναμη	134	4,2575	,04139	,47915	,230	-1,075	,209	1,792	,416

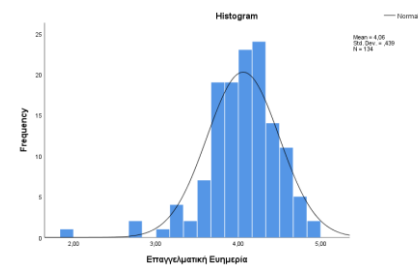
Περιγραφικά Στατιστικά									
	N (listwise)	Mean		Std. Deviation	Variance	Skewness		Kurtosis	
	Στατιστικό	Στατιστικό	Std. Error	Στατιστικό	Στατιστικό	Στατιστικό	Std. Error	Στατιστικό	Std. Error
Προσωπική Ανάπτυξη	134	4,1841	,05063	,58606	,343	-,758	,209	,589	,416
Σκοπός στη Ζωή	134	3,4813	,05932	,68662	,471	,086	,209	-,730	,416
Ικανοποίηση από την Εργασία	134	4,2537	,05389	,62377	,389	-1,194	,209	2,026	,416
Σχολική Συνδεσιμότητα	134	4,3116	,05352	,61957	,384	-1,677	,209	3,483	,416
Κυριαρχία στο Περιβάλλον	134	4,2711	,04511	,52214	,273	-,793	,209	1,541	,416
Θετικές Σχέσεις με άλλους	134	4,3831	,04289	,49645	,246	-1,258	,209	3,581	,416
Υποστηρικτικό Κλίμα	134	4,2780	,05973	,69142	,478	-1,257	,209	,962	,416
Αυταρχικό Κλίμα	134	4,4739	,05613	,64980	,422	-1,321	,209	1,492	,416
Συλλογικό Κλίμα	134	3,9627	,06001	,69471	,483	-,605	,209	-,127	,416
Κλίμα Στενής Σχέσης	134	3,9403	,06268	,72559	,526	-,448	,209	-,252	,416
Κλίμα Απεμπλοκής	134	4,0299	,06547	,75782	,574	-,694	,209	-,131	,416



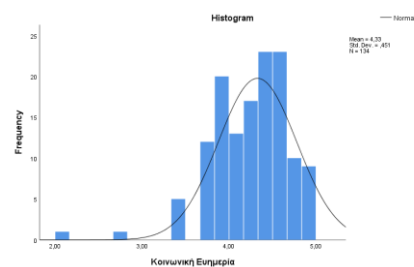
Εικόνα 3. Επαγγελματική Ενημερία των Εκπαιδευτικών



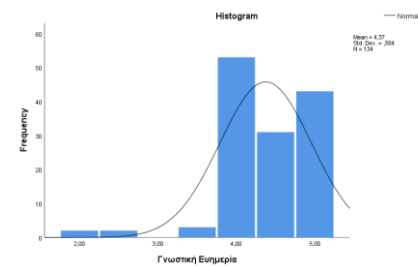
(α)



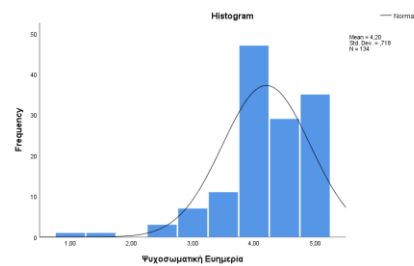
(β)



(γ)

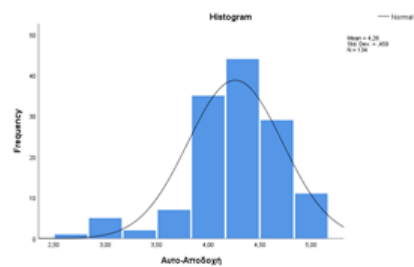


(δ)

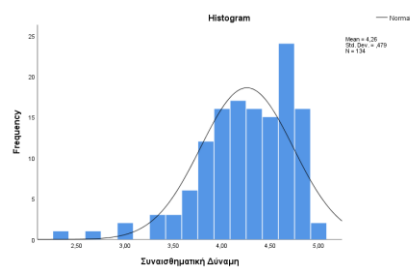


(ε)

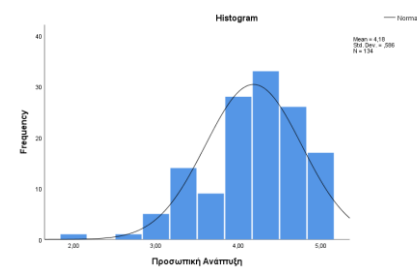
Εικόνα 4. Διαστάσεις της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών: (α) Συναισθηματική Ενημερία, (β) Επαγγελματική Ενημερία (Κίνητρο), (γ) Κοινωνική Ενημερία, (δ) Γνωστική Ενημερία, (ε) Ψυχοσωματική Ενημερία.



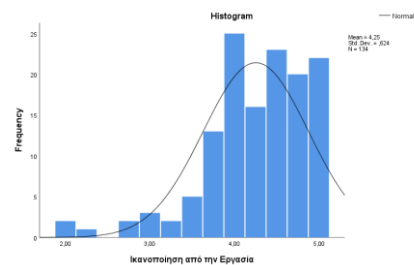
(α)



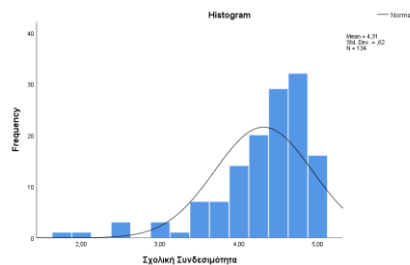
(β)



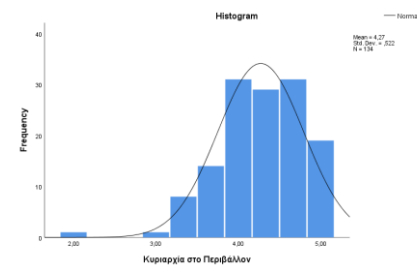
(γ)



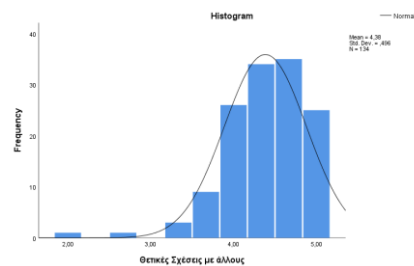
(δ)



(ε)



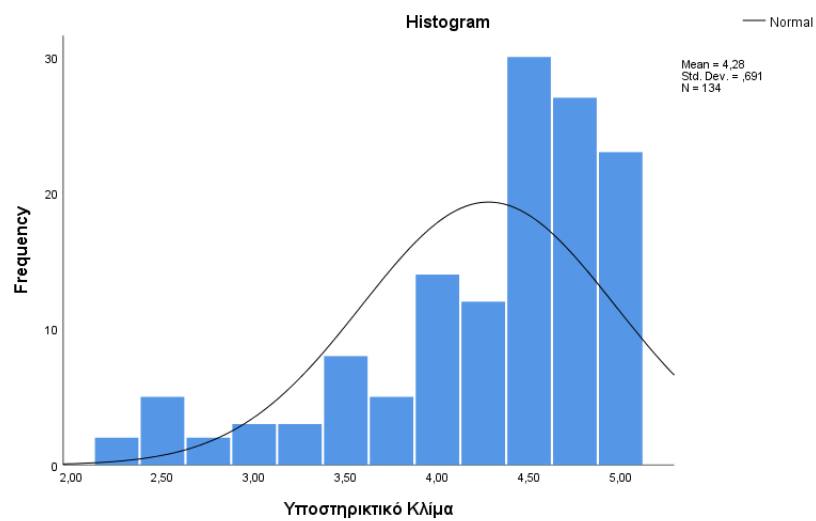
(στ)



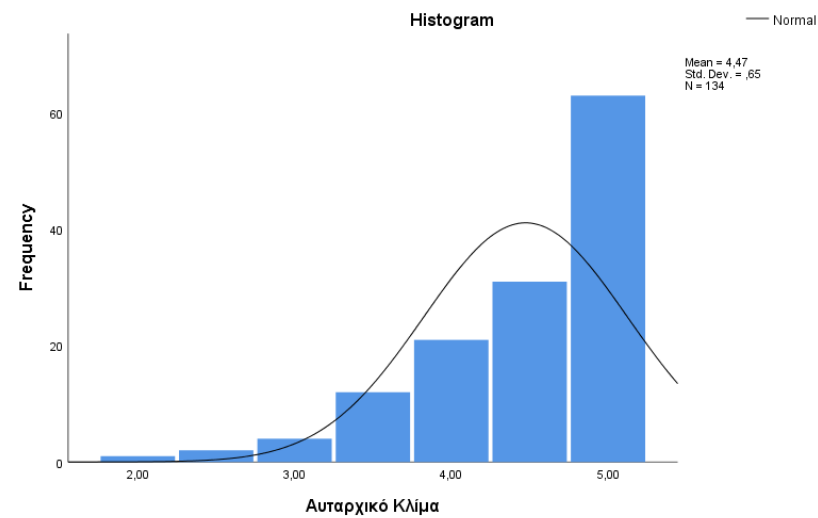
(ζ)

Εικόνα 5. Παράγοντες της Επαγγελματικής Ενημερίας των Εκπαιδευτικών: (α) Αυτο-Αποδοχή, (β) Συναισθηματική Δύναμη, (γ) Προσωπική Ανάπτυξη, (δ) Ικανοποίηση από την Εργασία, (ε) Σχολική Συνδεσιμότητα, (στ) Κυριαρχία στο Περιβάλλον, (ζ) Θετικές Σχέσεις με άλλους.

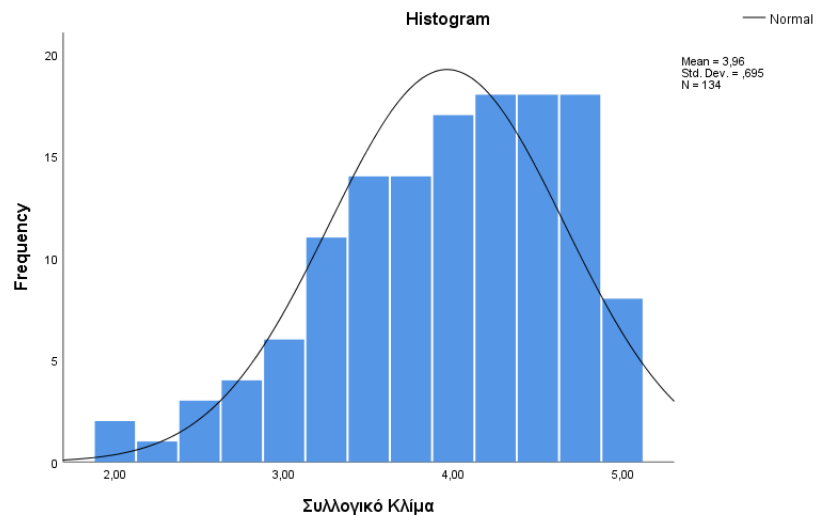
Σχολικό Κλίμα – Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία (σ.83)



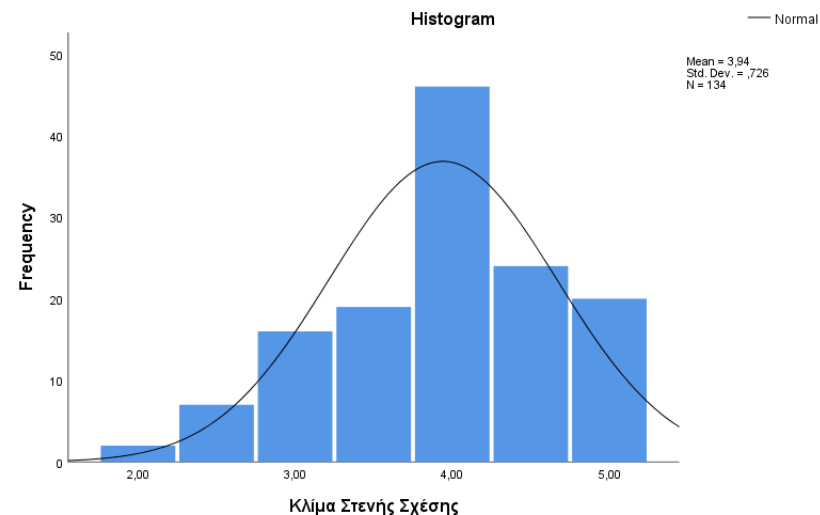
Εικόνα 6. Υποστηρικτικό Κλίμα στο Σχολείο



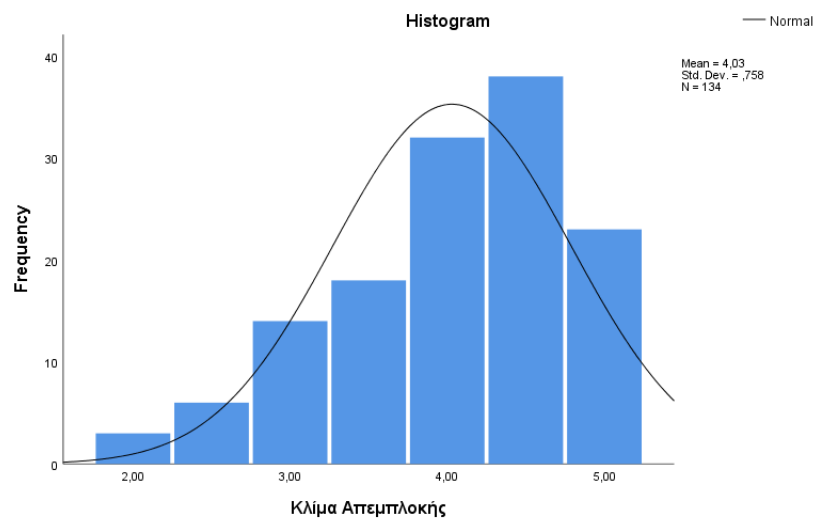
Εικόνα 7. Αυταρχικό Κλίμα στο Σχολείο



Εικόνα 8. Συλλογικό Κλίμα στο Σχολείο



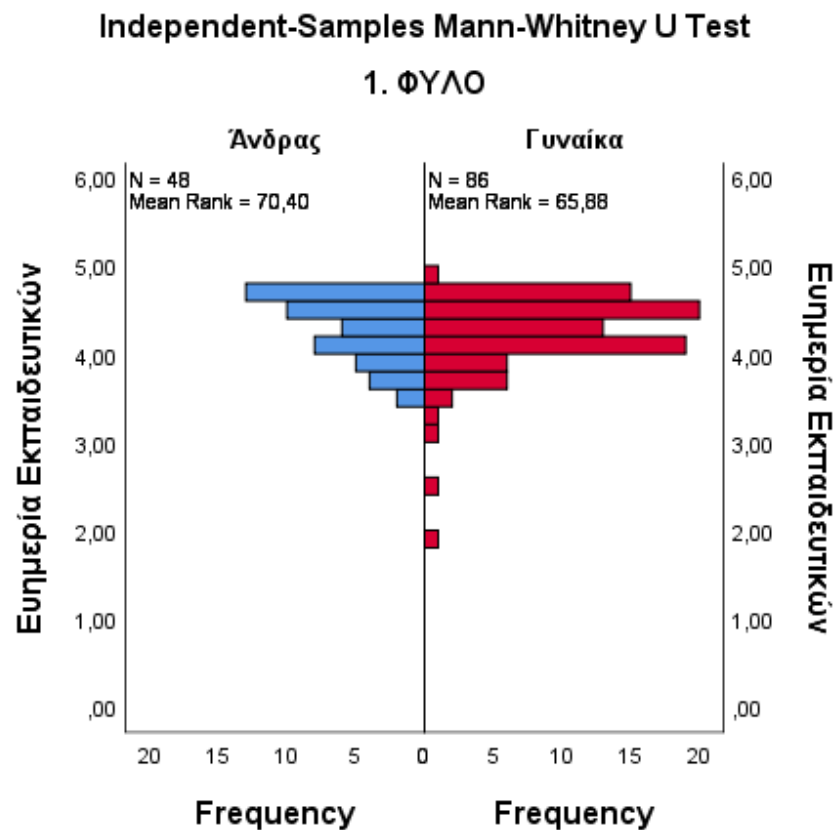
Εικόνα 9. Κλίμα Στενής Σχέσης στο Σχολείο



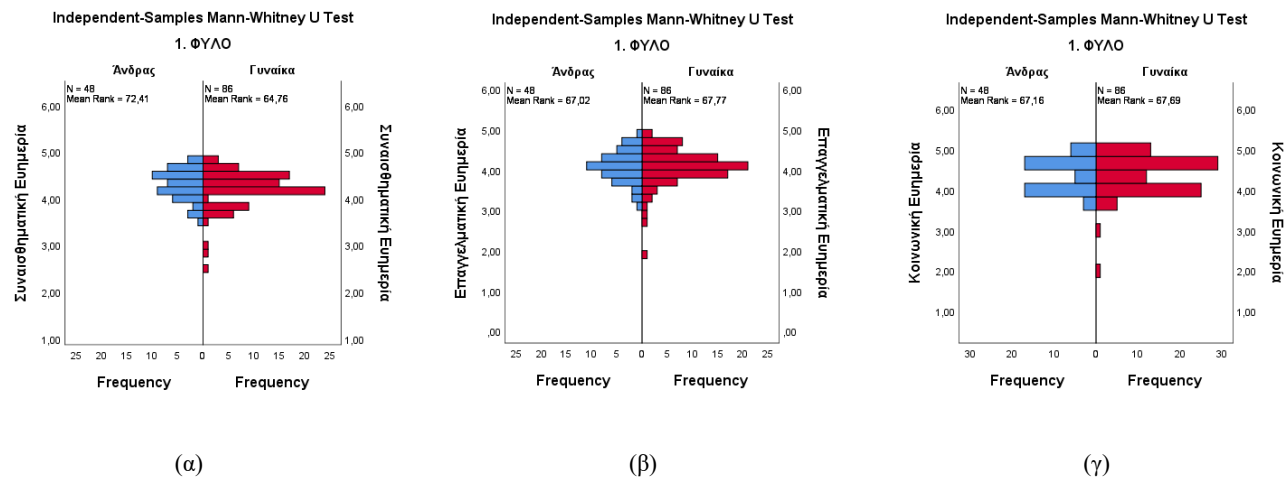
Εικόνα 10. Κλίμα Απεμπλοκής στο Σχολείο

Διερεύνηση στατιστικής σημαντικότητας διαφορών ($\sigma.86$).

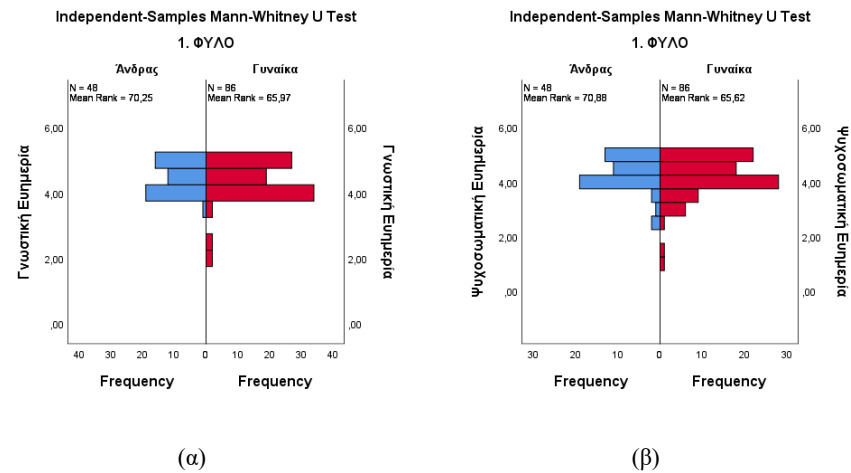
Διερεύνηση της διαφοράς, της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεών της, ανάλογα με το Φύλο.



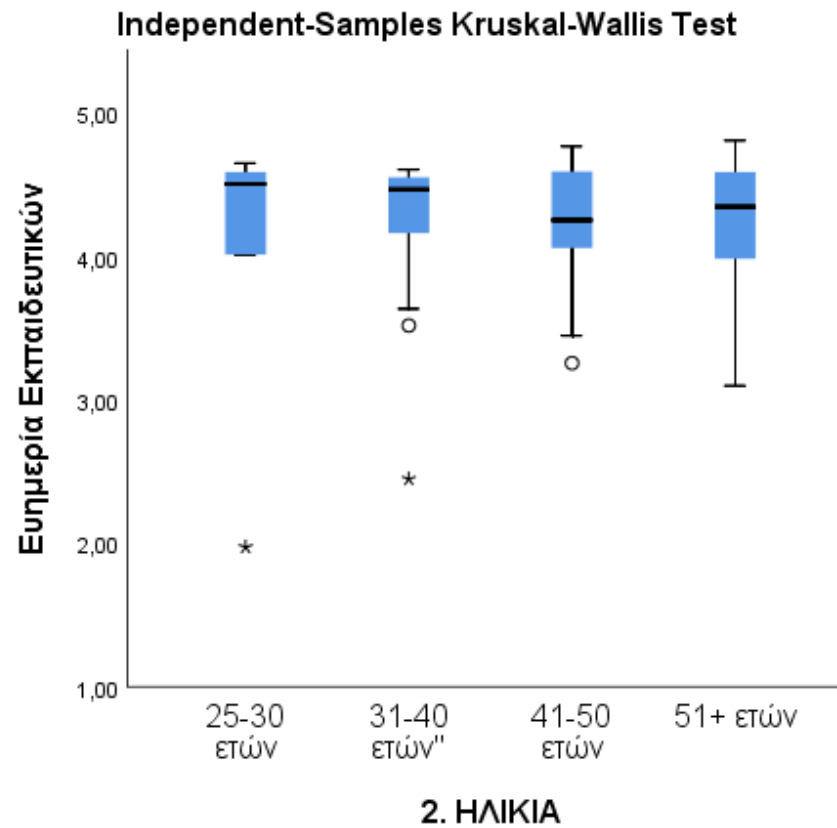
Εικόνα 11. Επαγγελματική Ενημερία των Εκπαιδευτικών σχετικά με το Φύλο τους



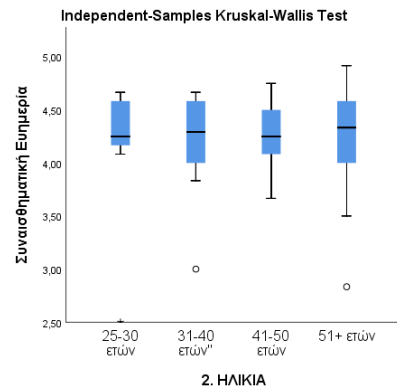
Εικόνα 12. Φύλο Εκπαιδευτικών και... (α) Συναισθηματική Ενημερία, (β) Επαγγελματική Ενημερία (κίνητρο), (γ) Κοινωνική Ενημερία



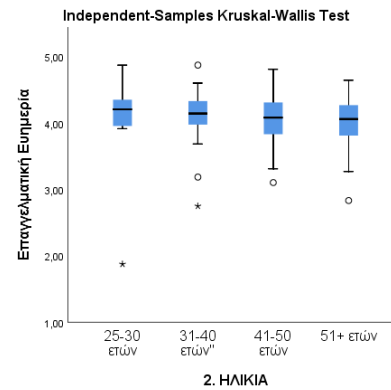
Εικόνα 13. Φύλο Εκπαιδευτικών και... (α) Γνωστική Ενημερία, (β) Ψυχοσωματική Ενημερία



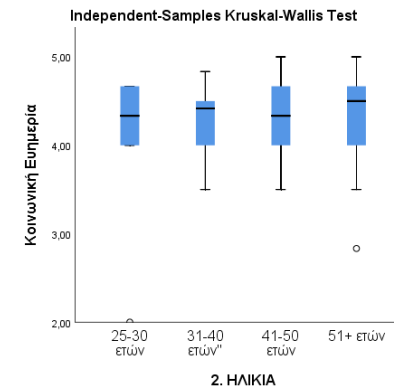
Εικόνα 14. Ηλικία και Επαγγελματική Ενημερία Εκπαιδευτικών



(α)

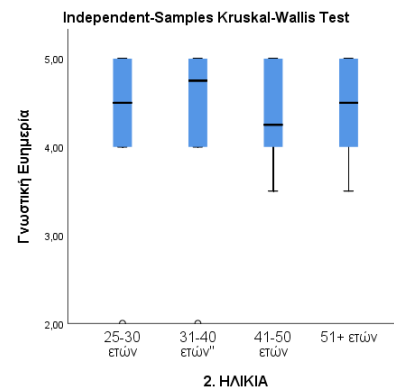


(β)

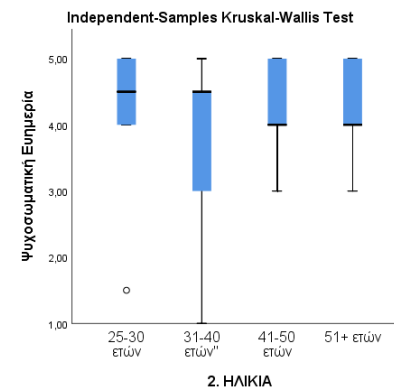


(γ)

Εικόνα 15. Ηλικία Εκπαιδευτικών και ... (α) Συναισθηματική Ευημερία, (β) Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο), (γ) Κοινωνική Ευημερία.



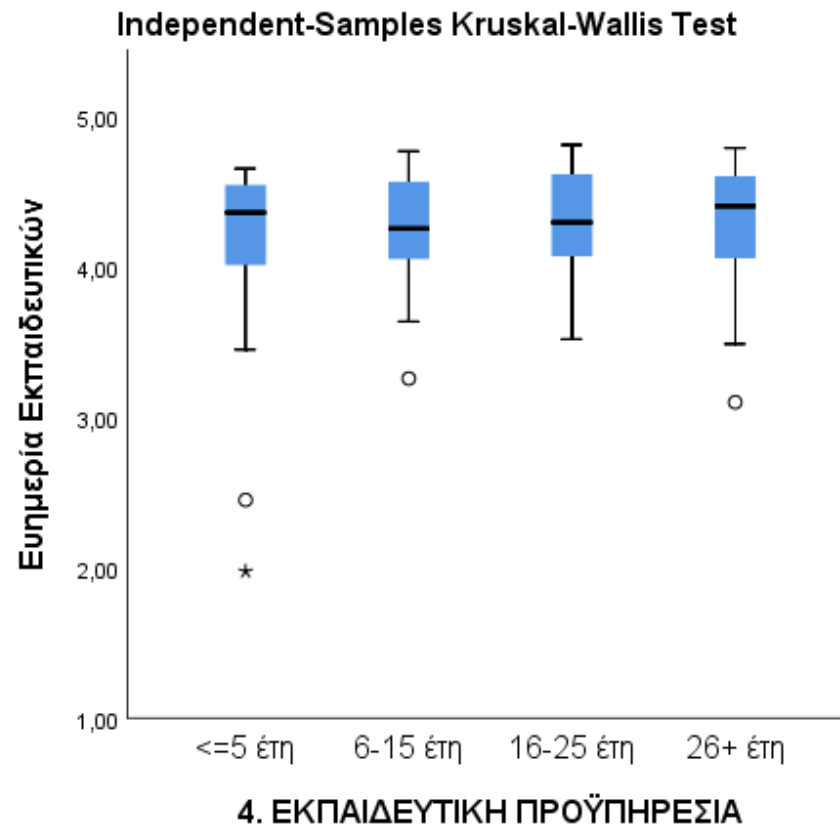
(α)



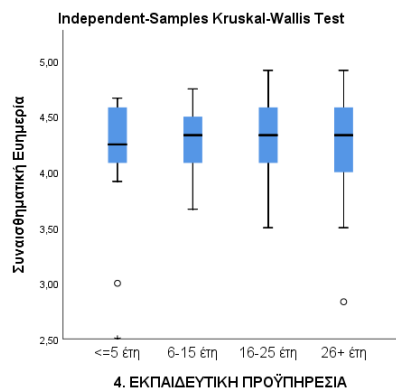
(β)

Εικόνα 16. Ηλικία Εκπαιδευτικών και ... (α) Γνωστική Ευημερία, (β) Ψυχοσωματική Ευημερία.

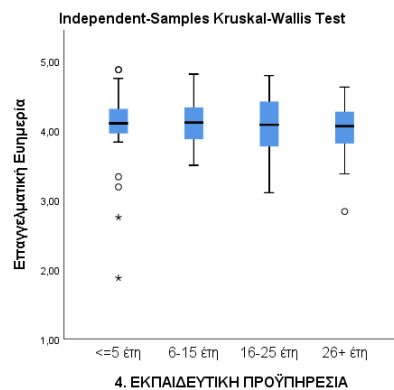
Διερεύνηση της διαφοράς, της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεών της, ανάλογα με την Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία.



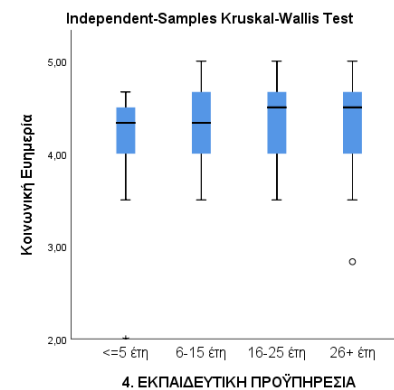
Εικόνα 17. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία και Επαγγελματική Ενημερία Εκπαιδευτικών



(α)

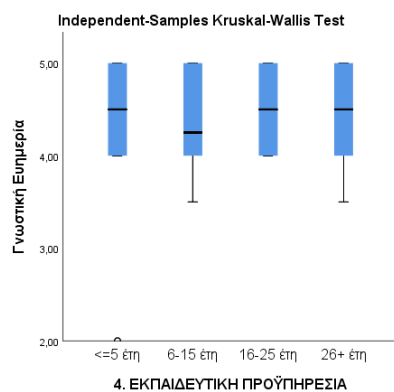


(β)

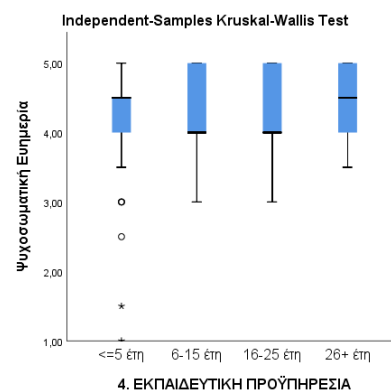


(γ)

Εικόνα 18. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών και ... (α) Συναισθηματική Ευημερία, (β) Επαγγελματική Ευημερία (κίνητρο), (γ) Κοινωνική Ευημερία.



(α)

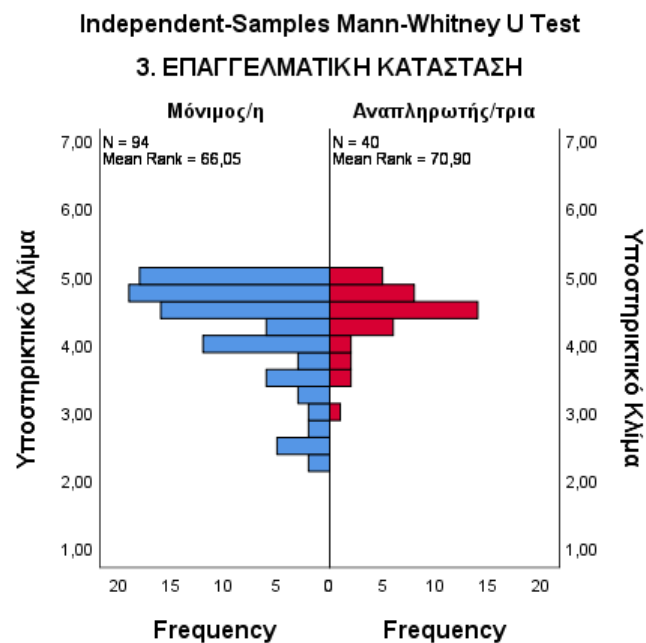


(β)

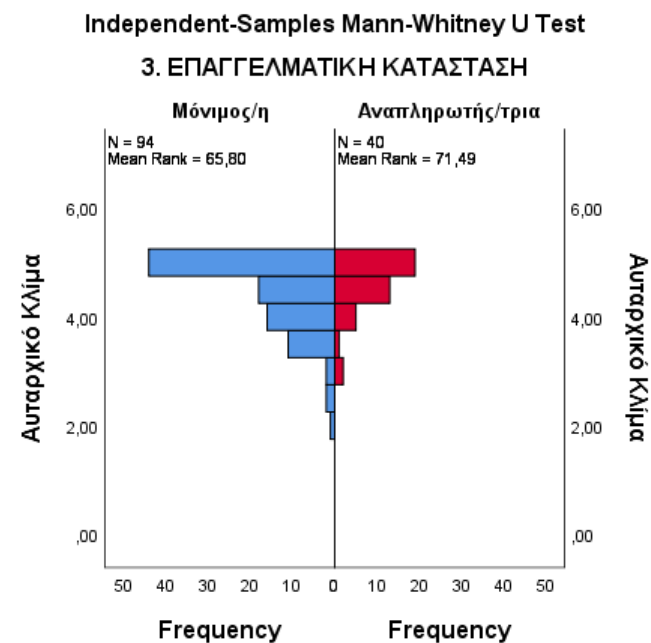
Εικόνα 19. Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία Εκπαιδευτικών και ... (α) Γνωστική Ευημερία, (β) Ψυχοσωματική Ευημερία.

Σχολικό Κλίμα – Διερεύνηση Διαφορών στις αντιλήψεις (σ. 95)

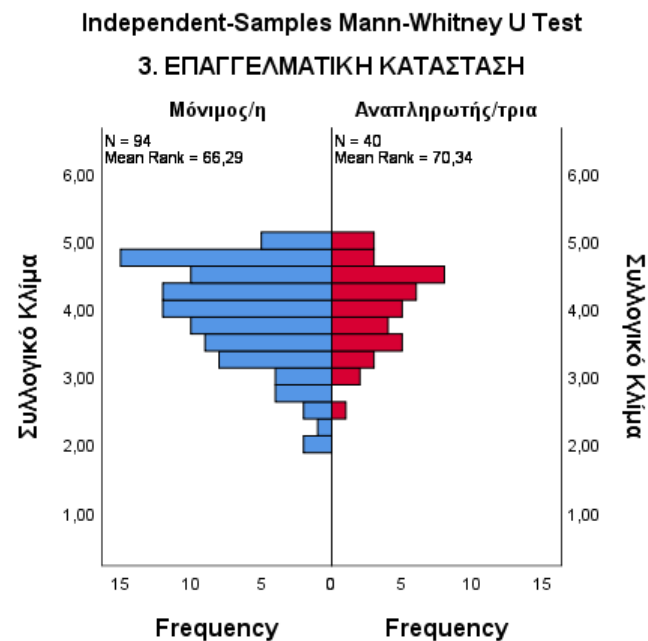
Διερεύνηση της διαφοράς, των αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών για το Κλίμα το οποίο επικρατεί στο Σχολείο τους, σε σχέση με την Επαγγελματική τους Κατάσταση.



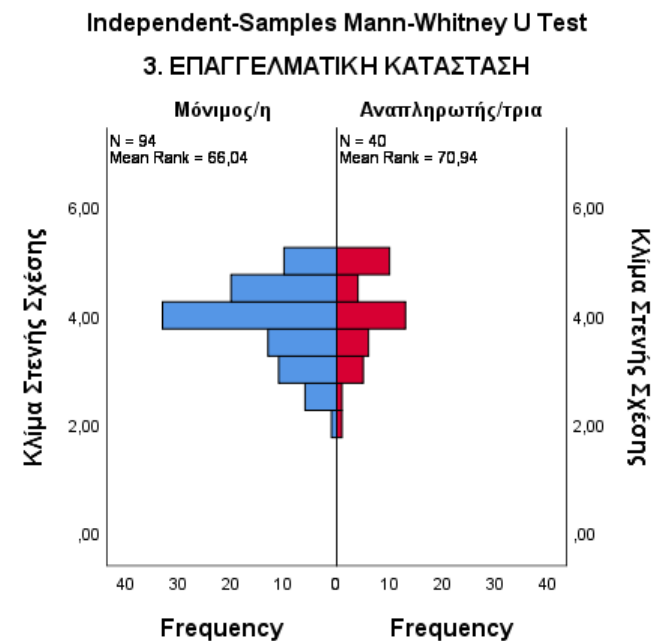
Εικόνα 20. Επαγγελματική Κατάσταση – και αντίληψη Υποστηρικτικού Κλίματος στο σχολείο των Εκπαιδευτικών



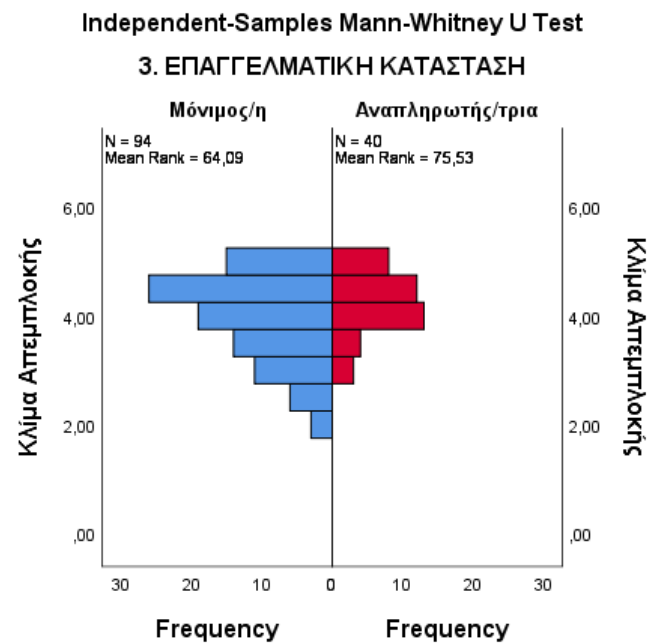
Εικόνα 21. Επαγγελματική Κατάσταση – και αντίληψη Αυταρχικού Κλίματος στο σχολείο των Εκπαιδευτικών



Εικόνα 22. Επαγγελματική Κατάσταση – και αντίληψη Συλλογικού Κλίματος στο σχολείο των Εκπαιδευτικών



Εικόνα 23. Επαγγελματική Κατάσταση – και αντίληψη Κλίματος Στενής Σχέσης στο σχολείο των Εκπαιδευτικών



Εικόνα 24. Επαγγελματική Κατάσταση – και αντίληψη Κλίματος Απεμπλοκής στο σχολείο των Εκπαιδευτικών.

Πίνακας 24. Mann-Whitney U Test μεταξύ κατηγοριών του Φύλου και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της

Στατιστικός Έλεγχος. Κατηγορική Μεταβλητή: Φύλο						
	Ενημερία Εκπαιδευτικών	Συναισθηματική Ενημερία	Επαγγελματική Ενημερία	Κοινωνική Ενημερία	Γνωστική Ενημερία	Ψυχοσωματική Ενημερία
Mann-Whitney U	1925,000	1828,500	2041,000	2047,500	1932,000	1902,000
Z	-,645	-1,096	-,107	-,077	-,648	-,780
Asymp. Sig. (2-tailed)	,519	,273	,915	,938	,517	,435

Πίνακας 25. Αποφάσεις επί των στατιστικών Υποθέσεων, Mann-Whitney U Test, μεταξύ κατηγοριών του Φύλου και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της

Αποφάσεις Στατιστικών Υποθέσεων				
	Μηδενική Υπόθεση	Test	Sig.	Απόφαση
1	Η κατανομή της Ενημερία Εκπαιδευτικών είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,519	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
2	Η κατανομή της Συναισθηματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,273	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
3	Η κατανομή της Επαγγελματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,915	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
4	Η κατανομή της Κοινωνική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,938	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
5	Η κατανομή της Γνωστική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,517	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
6	Η κατανομή της Ψυχοσωματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 1. ΦΥΛΟ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,435	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
Το επίπεδο σημαντικότητας είναι ,050.				

Πίνακας 26. *Kruskal Wallis H Test μεταξύ κατηγοριών της Ηλικίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της (Στατιστικά Ελέγχου)*

Στατιστικός Έλεγχος. Κατηγορική Μεταβλητή: Ηλικία						
	Ενημερία Εκπαιδευτικών	Συναισθηματική Ενημερία	Επαγγελματική Ενημερία	Κοινωνική Ενημερία	Γνωστική Ενημερία	Ψυχοσωματική Ενημερία
Kruskal-Wallis H	,552	1,246	1,544	,586	1,421	1,735
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,907	,742	,672	,900	,701	,629

Πίνακας 27. *Kruskal Wallis H* Test μεταξύ κατηγοριών της Ηλικίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της (Μέσα των Κατατάξεων)

Κατατάξεις			
	2. ΗΛΙΚΙΑ	N	Μέσα των Κατατάξεων
Ενημερία Εκπαιδευτικών	25-30 ετών	13	73,04
	31-40 ετών	14	67,04
	41-50 ετών	50	64,85
	51+ ετών	57	68,68
	Total	134	
Συναισθηματική Ενημερία	25-30 ετών	13	69,65
	31-40 ετών	14	64,43
	41-50 ετών	50	63,42
	51+ ετών	57	71,34
	Total	134	
Επαγγελματική Ενημερία	25-30 ετών	13	76,96
	31-40 ετών	14	71,54
	41-50 ετών	50	68,42
	51+ ετών	57	63,54
	Total	134	
Κοινωνική Ενημερία	25-30 ετών	13	65,42

Κατατάξεις			
	2. ΗΛΙΚΙΑ	N	Μέσα των Κατατάξεων
	31-40 ετών	14	63,82
	41-50 ετών	50	65,78
	51+ ετών	57	70,39
	Total	134	
Γνωστική Ενημερία	25-30 ετών	13	65,50
	31-40 ετών	14	77,18
	41-50 ετών	50	64,32
	51+ ετών	57	68,37
	Total	134	
Ψυχοσωματική Ενημερία	25-30 ετών	13	79,69
	31-40 ετών	14	63,79
	41-50 ετών	50	65,06
	51+ ετών	57	67,77
	Total	134	

Πίνακας 28. *Kruskal Wallis H Test μεταξύ κατηγοριών της Ηλικίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της (Ελεγχος Υποθέσεων)*

Αποφάσεις Στατιστικών Υποθέσεων				
	Μηδενική Υπόθεση	Test	Sig.	Απόφαση
1	Η κατανομή της Ενημερία Εκπαιδευτικών είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,907	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
2	Η κατανομή της Συναισθηματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,742	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
3	Η κατανομή της Επαγγελματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,672	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
4	Η κατανομή της Κοινωνική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,900	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
5	Η κατανομή της Γνωστική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,701	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
6	Η κατανομή της Ψυχοσωματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 2. ΗΛΙΚΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,629	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.

Πίνακας 29. *Kruskal Wallis H Test μεταξύ κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεών της (Στατιστικά Ελέγχου)*

Στατιστικός Έλεγχος. Κατηγορική Μεταβλητή: 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ						
	Ενημερία Εκπαιδευτικών	Συναισθηματική Ενημερία	Επαγγελματική Ενημερία	Κοινωνική Ενημερία	Γνωστική Ενημερία	Ψυχοσωματική Ενημερία
Kruskal-Wallis H	,905	,706	1,294	2,602	,509	1,223
df	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,824	,872	,730	,457	,917	,747

Πίνακας 30. *Kruskal Wallis H Test μεταξύ κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεών της (Μέσα των Κατατάξεων)*

Κατατάξεις			
	4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	Μέσα των Κατατάξεων
Ενημερία Εκπαιδευτικών	<=5 έτη	29	63,98
	6-15 έτη	30	63,87
	16-25 έτη	42	69,92
	26+ έτη	33	70,82
	Total	134	
Συναισθηματική Ενημερία	<=5 έτη	29	64,47
	6-15 έτη	30	64,35
	16-25 έτη	42	69,21
	26+ έτη	33	70,85

Κατατάξεις			
	4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	Μέσα των Κατατάξεων
	Total	134	
Επαγγελματική Ενημερία	<=5 έτη	29	71,48
	6-15 έτη	30	71,38
	16-25 έτη	42	66,24
	26+ έτη	33	62,08
	Total	134	
Κοινωνική Ενημερία	<=5 έτη	29	59,12
	6-15 έτη	30	65,57
	16-25 έτη	42	73,80
	26+ έτη	33	68,61
	Total	134	
Γνωστική Ενημερία	<=5 έτη	29	66,64
	6-15 έτη	30	65,38
	16-25 έτη	42	66,57
	26+ έτη	33	71,36
	Total	134	
Ψυχοσωματική Ενημερία	<=5 έτη	29	65,03
	6-15 έτη	30	62,90

Κατατάξεις			
	4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	N	Μέσα των Κατατάξεων
	16-25 έτη	42	68,48
	26+ έτη	33	72,61
	Total	134	

Πίνακας 31. *Kruskal Wallis H Test* μεταξύ κατηγοριών της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας και της Επαγγελματικής Ενημερίας και των πέντε (5) Διαστάσεων της (Ελεγχος Υποθέσεων)

Αποφάσεις Στατιστικών Υποθέσεων				
	Μηδενική Υπόθεση	Test	Sig.	Απόφαση
1	Η κατανομή της Ενημερία Εκπαιδευτικών είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,824	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
2	Η κατανομή της Συναισθηματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,872	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
3	Η κατανομή της Επαγγελματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,730	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
4	Η κατανομή της Κοινωνική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,457	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
5	Η κατανομή της Γνωστική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,917	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
6	Η κατανομή της Ψυχοσωματική Ενημερία είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,747	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
Το επίπεδο σημαντικότητας είναι ,050.				

Πίνακας 32. Mann-Whitney U Test μεταξύ κατηγοριών της Επαγγελματικής Κατάστασης και των πέντε (5) Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος

Στατιστικός Έλεγχος. Κατηγορική Μεταβλητή: 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ					
	Υποστηρικτικό Κλίμα	Αυταρχικό Κλίμα	Συλλογικό Κλίμα	Κλίμα Στενής Σχέσης	Κλίμα Απεμπλοκής
Mann-Whitney U	1744,000	1720,500	1766,500	1742,500	1559,000
Z	-,670	-,827	-,555	-,687	-1,597
Asymp. Sig. (2-tailed)	,503	,408	,579	,492	,110

Πίνακας 33. Έλεγχος Υποθέσεων με το Mann-Whitney U Test μεταξύ κατηγοριών της Επαγγελματικής Κατάστασης και των πέντε (5) Διαστάσεων του Σχολικού Κλίματος

Αποφάσεις Στατιστικών Υποθέσεων				
	Μηδενική Υπόθεση	Test	Sig.	Απόφαση
1	Η κατανομή της Υποστηρικτικό Κλίμα είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,503	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
2	Η κατανομή της Αυταρχικό Κλίμα είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,408	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
3	Η κατανομή της Συλλογικό Κλίμα είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,579	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
4	Η κατανομή της Κλίμα Στενής Σχέσης είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,492	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
5	Η κατανομή της Κλίμα Απεμπλοκής είναι η ίδια μεταξύ των κατηγοριών της 3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,110	Διατήρηση Μηδενικής Υπόθεσης.
Το επίπεδο σημαντικότητας είναι ,050.				

Πίνακας 34. Εισερχόμενες Μεταβλητές στο Μοντέλο Σχολικού Κλίματος & Ενημερίας Εκπαιδευτικών

Μεταβλητές οι οποίες Εισέρχονται ή Αφαιρούνται			
Model	Εισέρχονται	Αφαιρούνται	Μέθοδος
1	Υποστηρικτικό Κλίμα	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
2	Συλλογικό Κλίμα	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ενημερία Εκπαιδευτικών			

Πίνακας 35. Εξαιρούμενες Μεταβλητές της Ανάλυσης Παλινδρόμησης

Εξαιρούμενες Μεταβλητές								
		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Στατιστική Συγγραμμικότητα		
						Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
Model	Αυταρχικό Κλίμα	-,039	-,361	,719	-,032	,442	2,263	,336
	Κλίμα Στενής Σχέσης	,133	1,182	,239	,103	,399	2,508	,373
	Κλίμα Απεμπλοκής	-,041	-,386	,700	-,034	,445	2,246	,441
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ενημερία Εκπαιδευτικών								

Πίνακας 36. Συντελεστές του Μοντέλου Σχολικού Κλίματος & Ενημερίας Εκπαιδευτικών της Ανάλυσης Παλινδρόμησης

Συντελεστές του Μοντέλου								
		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Στατιστική Συγγραμμικότητα	
		B	Std. Error	Beta			Tolerance	VIF
Model	(Σταθερά)	2,555	,208		12,253	,000		
	Υποστηρικτικό Κλίμα	,251	,057	,396	4,373	,000	,615	1,626
	Συλλογικό Κλίμα	,155	,057	,247	2,723	,007	,615	1,626
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ενημερία Εκπαιδευτικών								

Πίνακας 37. Συντελεστές των Δημογραφικών Παραγόντων & Ενημερίας Εκπαιδευτικών της Ανάλυσης Παλινδρόμησης

Συντελεστές της Ανάλυσης Παλινδρόμησης (Δημογραφικά Στοιχεία)										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Στατιστική Συγγραμμικότητα	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Σταθερά)	4,164	,177		23,493	,000	3,813	4,514		
	1. ΦΥΛΟ	-,048	,082	-,053	-,587	,558	-,210	,114	,940	1,064
	2. ΗΛΙΚΙΑ	-,027	,072	-,060	-,383	,702	-,169	,114	,312	3,203
	3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	,094	,134	,099	,703	,483	-,171	,360	,383	2,608
	4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	,089	,068	,220	1,298	,197	-,047	,224	,265	3,775
Εξαρτημένη Μεταβλητή: Ενημερία Εκπαιδευτικών										